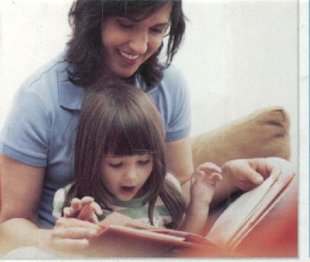
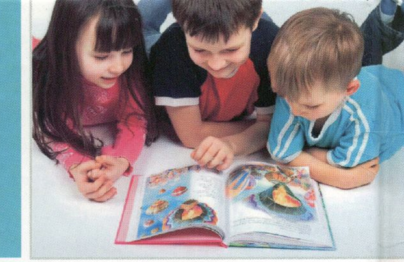
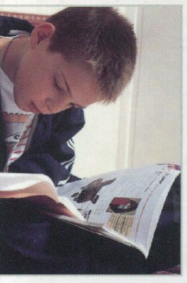





صعوبات تعلم القراءة

تشخيصها وعلاجها

د. سالم بن ناصر الكحالي



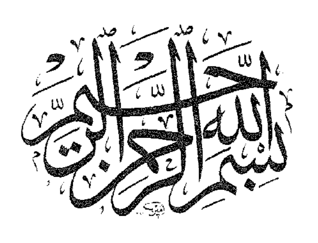
إهـــــــداء ٢٠١١

د. سالم بن ناصر بن سعيد الكحالى
سلطنة عمان



صعوبات تعلم القراءة

تشخيصها وعلاجها



رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية 2010/6/2275
ISBN : 978 9957 17 1001

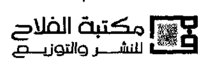
صعوبات تعلم القراءة

تشخيصها وعلاجها

د. سالم بن ناصر الكحالي



الطبعة الأولى
1432 هـ 2011 م



Al - Falah Books

For Publishing and Distribution
Kuwait, UAE, Egypt, Jordan

دولة الكويت
حولي-شارع بيروت - عمارة الأطباء
هاتف 1985 2264 فاكس 7784 2264 965 +
ص.ب: 4848 الصفاة- 13049 - الكويت

دولة الإمارات العربية المتحدة
العين:- ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+
دبي:- ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2
مقابل وزارة الماليـــة
مدينة نصر - القاهرة
هاتف: 8143 2262 فاكس: 6587 2263 02 002
E.mail:alfalah.cairo@gmail.com

المملكة الأردنية الهاشمية



العبدلي- مقابل البنك العربي- عمارة الددو
هاتف 5695611 فاكس 1208 568 6 962+
ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190
عمان - الأردن
e-mail: dar_honin@yahoo.com

الإهـــداء

" إلى كل أب ربى فأحسن التربية"

" إلى كل أم ربت فأحسنت التربية "

" إلى صاحب العقل الواعي المستنير والدي الغالي"

" إلى صاحبة القلب الحاني ومدرستي الأولى والدتي العزيزة "

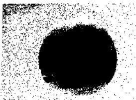
" إلى من جادت بنفسها من أجلي، وأعطت في محبتي كل ثمين وغالي جدتي أطال الله عمرك"

" إلى القلوب الصافية الداعية لي بالخير والتوفيق إخواني وأخواتي وفقكم اللـه"

" إلى من ضحت بوقتها، وتحملت من أجلي الكثير، زوجتي الحبيبة حفظك الله "

المؤلف

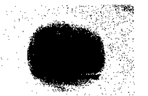
١٦/٥/٢٠١٠م



المحتويـــات

الفصل الأول

صعوبات التعلم ونماذج تشخيصها



الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة ووسائل تشخيصها



الفصل الثالث

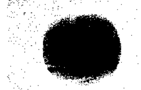
وسائل علاج صعوبات تعلم القراءة

الفصل الرابع

علاج صعوبات تعلم القراءة



المصادر والمراجع



تقديم الكتاب

يعد الاهتمام برعاية الأطفال من المعايير الأساسية للحكم على تقدم المجتمعات، ويظهر هذا الاهتمام حديثا في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتعليمهم، حيث إن هناك تركيزا كبيرا على عملية التعلم. ولذلك فإنه تبذل جهود عظيمة لتسهيل هذه العملية، ومواجهة أية صعوبات تعترضها، حيث إن هذا العمل يعود بفائدة كبيرة على الأمة التي تسعى لإكساب أبنائها المهارات اللازمة للعيش بشكل مناسب.

وتلعب المدرسة دورا أساسيا في تربية وتعليم الأطفال، وإكسابهم المهارات الأساسية التي تساعدهم على التكيف مع طبيعة الحياة العصرية، وما تتطلبه من استخدام التكنولوجيا. وتعمل المدرسة كذلك على مساعدة الأطفال على التغلب على صعوبات التعلم التي يمكن أن يواجهها الكثير منهم طوال حياتهم.

ولذا فإن ظاهرة صعوبات التعلم تنال اهتماما متزايدا من قبل المربين والمختصين في علم النفس والتربية، وكذلك للتطورات الحديثة التي شهدتها عمليات التعلم دورا أيضا في عملية الاهتمام بهذه الظاهرة، التي تنتشر لدى عدد كبير من الطلاب في مدارس التعليم بمراحله المختلفة (الأساسي والعام).

ويعتبر هذا الإصدار للدكتور سالم بن ناصر بن سعيد الكحالي في موضوع "صعوبات التعلم" وعنوانه "صعوبات تعلم القراءة، تشخيصها، وعلاجها" إحدى الإصدارات المهمة التي سعدت بقراءتها، لأن الدكتور سالم تميز باستعداد ومهارات كثيرة جعلته يجري في تأليف هذ الكتاب في سهولة ويسر، ومن العلامات التي تميز الدكتور اختياره لموضوع الإصدار، انطلاقا من غيرته واهتمامه بذوي صعوبات التعلم في وطنه سلطنة عمان، هذا الموضوع



الذي يحظى باهتمام كبير من قبل المختصين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. ويتمثل هذا الاهتمام في بناء أدوات تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وعلى تقديم موضوعات وأنشطة وتدريبات ضمن برنامج علاجي لهذه الفئة من الطلبة. لتساعد على علاج وتنمية مهارات القراءة لديهم، وسيجد القارئ والباحث والمختص أن الدكتور قد قام في فصول الكتاب ببحث هذه المسألة والظاهرة بجدارة متناولا أهم وأبرز الجوانب فيها. فنأمل من الله سبحانه وتعالى التوفيق والتيسير والنجاح. وعلى الله قصد السبيل.

أ.د: عبد القوي الزبيدي

أستاذ بقسم علم النفس

كلية التربية جامعة السلطان قابوس



المقدمة

تعد مشكلة صعوبات التعلم من أهم أسباب انخفاض المستوى التحصيلي لدى التلاميذ، وهي تسهم بدور كبير في ارتفاع نسبة الرسوب بينهم، وتعد سببا مباشرا في زيادة عدد المتسربين خصوصا في المرحلة الابتدائية، ولهذا كثيرا ما نرى تلاميذا لا يعانون من إعاقات وذكاؤهم متوسط أو فوق المتوسط، إلا أنهم يعانون من مشكلات تعليمية، فهم لا يتعلمون بنفس الأسلوب الذي يتعلم به التلاميذ الآخرون، ومشكلاتهم خفية غير ظاهرة ويعاني هؤلاء من مشكلات انفعالية، وتصبح المدرسة بالنسبة لهم تجربة وخبرة مؤلمة إلى الحد الذي ينعكس سلبا على مفهومهم عن ذواتهم.

وتعرف هذه الفئة من التلاميذ بذوي "الصعوبات التعليمية" وفي بداية الستينات وبالتحديد عام (1963) عرفها صموئيل كيرل بشكل علمي، وبدأ منذ ذلك التاريخ الاهتمام والدراسة في معرفة وسائل التشخيص، ووسائل العلاج التربوي والعلمي، وبدأ أولياء الأمور الذين يعاني أطفالهم من الصعوبات التعليمية يبحثون عن الوسيلة الأفضل لعلاجهم، ليتكيفوا مع بقية التلاميذ اجتماعيا ودراسيا في تعلم اللغة والحساب، خاصة وأن بعض التلاميذ قد لا يدركون المعاني والعمليات الحسابية بشكل جيد وقد يواجه البعض مشكلة تعلم بعض المهارات الأكاديمية. فقد يتعلم بعضهم القراءة والإملاء لكنه يفشل في تعلم الحساب أو العكس، وقد تنقصهم الثقة بالنفس.

فيشخص بعض المعلمين هذه الفئة من التلاميذ على أنهم مشاغبين عدوانيين تجاه أقرانهم، مما يسبب لهم حالة الإحباط والفشل، ومع تشخيص هذه الفئة من التلاميذ وتحديد خصائصهم ومشكلاتهم، فقد لا يحظون برعاية تربوية ونفسية مناسبة حتى في بعض الدول المتقدمة، وقد يجتاز كثير منهم مراحل التعليم ولا يجدون علاجا كافيا لمشكلاتهم، ويواجهون صعوبات في اتجاهات عديدة، فقد يعاني البعض صعوبات في النطق، والبعض الآخر قد



يعاني من إعاقات عصبية بسيطة بسبب عدم قدرتهم على مجاراة أقرانهم في الفهم والإدراك، والاستيعاب، والتذكر، ويتأخر معظمهم عن تعلم القراءة أو الكتابة أو الإملاء أو الحساب بشكل خاص.

وهذا الكتاب محاولة علمية لتناول صعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات تعلم القراءة) بالتركيز على التشخيص، ووسائله، والعلاج وطرائقه وأساليبه، لمساعدة هذه الفئة من التلاميذ ومعلميها والقائمين عليها، بالاستعانة إلى ما توصلت إليه الدراسات والبحوث العلمية في هذا المجال. بالإضافة إلى أنه يحتوي بين دفتيه جانبا تطبيقيا يتمثل في البرنامج العلاجي الذي اقترحه المؤلف كمحاولة منه لدراسة هذه الظاهرة، وكذلك لكي يقدم للقارئ والمطلع والمستفيد من هذا الكتاب تجربة علمية من واقع البيئة التربوية. ويمثل أهمية لمن يحرص على متابعة تعليم الطلبة، ومساعدتهم للتغلب على مشكلاتهم التي تؤثر على تعلمهم القراءة.

ومما يزيد هذا الكتاب شرفا ومكانة علمية أن تمت مراجعة مادته العلمية بإشراف الأستاذ الدكتور: نجيب خزام ألفونيس أستاذ علم النفس التربوي ورئيس قسم علم النفس بكلية التربية جامعة عين شمس، والأستاذ الدكتور: عبدالقوي سالم الزبيدي أستاذ علم النفس التربوي بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، والأستاذ الدكتور: علي مهدي كاظم أستاذ القياس والتقويم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، والدكتور: فاروق خليفة أبو زيد أستاذ طرق التدريس ومناهج اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، موجها عنايتكم بأن الكمال لله وحده سبحانه وتعالى، وراجيا منكم الترفع والتسامح عن أي نقص أو خطأ في مضمون هذا الكتاب، فهذا جهد وعمل متواضع لعبد فقير يزحف إلى درجات العلم، داعيا مولاه التيسير والإمداد فيه، وصدق الحق تبارك وتعالى في قوله حين قال جل وعلا: ﴿وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ﴾. فأرجو من الله العلي القدير أن يوفق الجميع في الاستفادة منه ويسهل لهم الطريق لذلك. إنه على كل شيئ قدير.

الدكتور: سالم بن ناصر بن سعيد الكحالي

صحم/ سلطنة عمان ٢٠١٠/٥/١٦م

الفصل الأول

صعوبات التعلم ونماذج تشخيصها

- المقدمة
- مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم
- مصطلحات تربوية ذات صلة بصعوبات التعلم
- مفهوم صعوبات التعلم
- اختلاف مفهوم صعوبات التعلم عن المفاهيم الأخرى
- فئات صعوبات التعلم
- الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم
- مداخل علاج صعوبات التعلم
- أسباب صعوبات التعلم
- تشخيص صعوبات التعلم
- نماذج تشخيص صعوبات التعلم



الفصل الأول

صعوبات التعلم ونماذج تشخيصها

المقدمة

تعتبر مرحلة التعليم الأساسي أولى المراحل التعليمية التي تزود التلاميذ بالمعارف والمهارات الأساسية للقراءة، وفي هذه المرحلة تتم تنمية القدرة العقلية واللغوية لديهم، حتى يتسنى لهم تحصيل المعرفة وتعلم القراءة. وقد أدى ذلك إلى اهتمام الباحثين والمختصين بتلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديد مشكلاتهم لعلاجها واقتراح الحلول لها، ولعل من بينها صعوبات التعلم.

وتهتم التربية الخاصة بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية، لأسباب تعود إما إلى الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو التخلف العقلي، أو الاضطرابات الانفعالية الشديدة، أو اضطرابات التواصل في الجانب اللغوي والكلام، وغيرها من الحالات الجسمية والصحية الأخرى، وفي الدول الغربية عملت المؤسسات الداخلية، والمدارس الخاصة، والفصول الخاصة على تدريس التلاميذ ممن كانت إعاقتهم واضحة، ووضعت القواعد والتعليمات لتحديد وتصنيف هؤلاء التلاميذ، وقامت المدارس بتطوير مناهج متنوعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرائق وأشكال مختلفة (زيدان أحمد السرطاوي؛ عبد العزيز السرطاوي، 1988، ص10).

وتعد صعوبات التعلم إحدى المشكلات التعليمية لدى التلاميذ، ويوصف بها أولئك الذين يعانون من اضطراب أو قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، التي يستلزمها فهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة أو استخدامها، ويتضح هذا القصور في نقص المقدرة على الاستماع، أو الكلام، أو الكتابة، أو القراءة، أو التهجئة، أو العمليات الحسابية، أو المهارات الاجتماعية، وليس

لديهم مشكلات تعلم ناجمة عن إعاقات أخرى حاسية - كالصم أو العمى - أو عقلية أو حركية أو انفعالية، أو عن ظروف بيئية اجتماعية اقتصادية وثقافية، وقد يرجع هذا القصور إلى مشكلة نوعية خاصة تتعلق بوجود تأخر في نمو الجهاز العصبي (عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص7).

ويعتبر ميدان صعوبات التعلم ميدانا حديثا يضم أنواعا كثيرة من المشكلات غير المتضمنة في فئات الإعاقة الأخرى، كالتخلف العقلي وكف البصر والإعاقة السمعية والاضطرابات الانفعالية، وغيرها من أشكال العجز المعروفة. ويرجع ذلك إلى أن ميدان التربية الخاصة يهتم بالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات تعليمية ترجع لعجز أو قصور في الجوانب العقلية، والحسية، والجسمية، والانفعالية. وترتب على ذلك تطوير مناهج متنوعة لتربية وتعليم هذه المجموعات بطرائق وأشكال مختلفة، أما التلاميذ الذين لم يتعلموا في المدرسة وليسوا بمكفوفين أو متخلفين عقليا فإنهم لا يتلقون خدمات خاصة بسبب عدم توفر برامج تعليمية مناسبة لهم (زيدان أحمد السرطاوي؛ وآخرون، 2001، ص317- ص375).

ويشير أحمد محمد الزعبي (2003) ونصرة عبد المجيد جلجل (2003) إلى أن موضوع صعوبات التعلم يعد من الموضوعات الجديدة والأسرع تطورا؛ لتزايد اهتمام الباحثين والمهتمين، حيث كان الاهتمام سابقا منصبا على أشكال الإعاقات كالإعاقة العقلية والسمعية والبصرية والحركية، ولكن بسبب ظهور مجموعة من التلاميذ العاديين في نموهم العقلي والسمعي والبصري والحركي، والذين يعانون من مشكلات تعليمية؛ بدأ المختصون في التركيز على هذا الجانب بهدف التعرف على مظاهر صعوبات التعلم وخاصة في الجوانب المعرفية والحركية والانفعالية.

وحظي مفهوم صعوبات التعلم بالاهتمام في تراث علم النفس والتربية، لذلك تعددت وجهات النظر فيه فتعرفه الهيئات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية على أنه "اضطراب واحد أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي يتطلبها فهم اللغة (مكتوبة أو منطوقة) وتظهر هذه الاضطرابات في:

التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، العمليات الحسابية، الإدراك (فوزية محمد حسن أخضر، 1993، ص70-71).

ويشير كل من: (كمال عبد الحميد زيتون، 2003؛ محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003؛ عبد الحميد سليمان السيد، 2002؛ فتحي مصطفى الزيات، 2002) إلى أن صعوبات التعلم تنقسم إلى قسمين هما، صعوبات التعلم النمائية، وصعوبات التعلم الأكاديمية، فالصعوبات التعلمية النمائية: مكونة من ستة فروع مرتبطة بأداء الوظائف العليا للدماغ (Super function) وهي: صعوبات في الذاكرة، والإدراك واللغة، والتفكير، والإصغاء والتركيز، والمهارات الادراكية- الحركية وهذه الإعاقات هي الأساس لوظائف الدماغ، في اكتساب الخبرات والتجارب الفكرية والإنسانية والاجتماعية والحركية (National Institute of Health, 1997).

أما الصعوبات التعلمية الأكاديمية: فهي مكونة من المهارات الأساسية المتعلقة بالقراءة والكتابة والحساب مثل:

1) **اضطرابات القراءة:** ويطلق عليها ظاهرة العسر القرائي (Dyslexia) حيث يتصف التلميذ بعجز قدرته على تمييز الرموز المطبوعة، وفهم الكلمات والقواعد، وتمييز الأصوات وعلاقتها بالكلام، وتخزين المعلومات في الذاكرة واستخراجها في الوقت المطلوب (National Institute Health, 1997).
2) **اضطرابات الكتابة:** ويطلق عليها عسر الكتابة (Dysgraphia) فعملية الكتابة العادية تتطلب من الدماغ القيام بعمليات ذهنية مركبة في آن واحد، ومن هذه الوظائف، استرجاع المفردات من القاموس اللغوي المخزن بالدماغ، وتوظيف القواعد اللغوية، وحركات اليد والأصابع، والتنسيق بين اليد والعين، وتوظيف الذاكرة لتنسيق كل تلك العمليات. لذلك قد تنشأ مشكلة الكتابة من ضعف أو عجز في واحدة من هذه الوظائف. فعلى سبيل المثال قد يعجز الطالب عن كتابة جملة مفيدة للبدء بالإنشاء (National Institute of Health, 1997).

ويراد بصعوبات التعلم الأكاديمية (صعوبات الأداء المدرسي المعرفي الأكاديمي، والتي تتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة والتهجيء والتعبير الكتابي) وفق ما ذكر كل من: (فتحي مصطفى الزيات، 2002؛ كمال عبد الحميد زيتون، 2003؛ محمود عوض الله سالم وآخرون، 2003؛ كيرك وكالفانت، 1988).

ويرى المؤلف أن صعوبات التعلم متداخلة في طبيعتها فقد تؤثر صعوبات التعلم النمائية على العمليات المعرفية والعقلية والانفعالية الممثلة لصعوبات التعلم الأكاديمية فتظهر لدى الفرد نوع من أنواع الصعوبات الأكاديمية في القراءة أو الكتابة أو العمليات الحسابية، فالاهتمام بالقراءة كونها إحدى الصعوبات الأكاديمية وهي عملية عقلية تشتمل على تغير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني والربط بين الخبرة الشخصية وبينها، مما يجعل العمليات العقلية المرتبطة بالقراءة معقدة،أمر ضروري للتغلب على مشكلات القراءة وصعوباتها.

وتكمن خطورة مشكلة صعوبات التعلم في انتشارها لدى كثير من التلاميذ الذين يتمتعون بمستوى عادي- وبعض ممن قد يكون مستواهم مرتفعا - من حيث القدرات والإمكانات الجسمية والحاسية والعقلية، إلا أن معدل "إنتاجيتهم التحصيلية" يكون أقل من ذلك المستوى بكثير وهو ما يطلق عليه التباعد بين إمكاناتهم وما يتوقع منهم، وما يؤدونه بالفعل.

وقد يؤدي بغير المتخصصين إلى تفسير هذه الصعوبات بأنها مظهر من مظاهر تدني الاستعدادات العقلية، أو الخلط بينها وبين التأخر الدراسي، وذلك دون اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتشخيص الدقيق للمشكلة، وانتهاج الإستراتيجية العلاجية المناسبة لها، ولاسيما أنه لا يوجد تلميذان متشابهان في صعوبة التعلم، مما يستلزم تفريد الخطة العلاجية لكل تلميذ بحسب حالته الخاصة (عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص8).

فضلا عن ذلك فإن صعوبات التعلم "صعوبات خفية" فالتلاميذ الذين

يعانون من صعوبات التعلم يكونون عادة أسوياء، وقد لا يلاحظ المعلم أو الأهل أية مظاهر تستوجب تقديم معالجة خاصة، ومن ثم هناك حاجة ضرورية إلى الكشف عن هؤلاء التلاميذ وتوفير بيئة تعليمية ودعم دراسي ملائمين لهم، ورعاية فردية مناسبة للتعامل مع نواحي القوة والتركيز عليها وتعزيزها، وتقليص مواطن الضعف وعلاجها، لتعليمهم المهارات الأساسية التي يحتاجون إليها، بالإضافة إلى الاستراتيجيات التعليمية أو الأساليب التي تساعدهم على التعلم وفقا لقدراتهم الفعلية (سعاد مبارك الفوري، 2003).

يضاف إلى ذلك تأثيراتها السلبية العميقة على الجوانب الانفعالية والدافعية في شخصية التلميذ إذا لم تكتشف في وقت مبكر، وإهمالها يؤثر في أداء التلميذ المدرسي وتحصيله، حيث يتزايد معها شعوره بالإحباط والتوتر والقلق، وعدم الثقة بالنفس نظرا لعجزه عن مسايرة زملائه ومجاراتهم في الدراسة، وفشله في تحسين معدل تحصيله الدراسي، كما يتدنى تقديره لذاته، وقد ينمي مفهوما سلبيا عنها، وتتزايد اعتماديته على غيره، فيهمل واجباته المدرسية، وينخفض مستوى دافعيته للعمل والتنافس والإنجاز (عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص80 - ص81).

وتوضح الدراسات أن صعوبات تعلم القراءة من الصعوبات الظاهرة في مجال صعوبات التعلم الأكاديمية على مختلف المستويات والمراحل الدراسية. فتلاحظ في قراءات الطلبة التي تشتمل على كثير من الأخطاء، وكذلك نتائج الاختبارات التحصيلية التي تشير إلى انتشار ظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى الطلبة، أيضا تشكيل اللجان على مستوى المدارس والمناطق التعليمية والمحافظات لمتابعة وعلاج صعوبات تعلم القراءة أوالضعف القرائي كما ينظر إليها بعض التربويين والمؤثرة في التحصيل الدراسي تأثيرا واضحا، ليس في مادة اللغة العربية فحسب، بل في جميع المواد الدراسية التي يتعلمها الطالب.

ولما كانت القراءة تشكل أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية، فينبغي الاهتمام بها خاصة في المراحل التعليمية المبكرة (سامي

محمد ملحم، 2002، ص281)، وتعد القراءة من أهم الأسس الثقافية والحضارية في المجتمعات الحديثة، فهي وسيلة الاتصال بين الأفراد والمجتمعات، ووسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه في المجتمع، وأداته ووسيلته في التعلم والثقافة، وهي الأداة التي يتعرف بواسطتها إلى حضارات الأمم وثقافتها ومعارفها، وتساعد الفرد في النمو اللغوي والثقافي، وهي عملية دائمة نزاولها داخل المدرسة وخارجها (نادية أحمد التل؛ يوسف عبيدات، 1997، ص70 - ص72).

وتشير الدلائل والإحصائيات الحديثة إلى أن زيادة أعداد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة تشكل خطرا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي. فقد أكدت الدراسات الحديثة على شيوع ظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. ومنها دراسة كل من: (حاتم حسين البصيص، 2007)، و(حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، و(صلاح عميره علي، 2008)، ودعت إلى ضرورة اقتراح الخطط والبرامج لعلاجها.

وقد أجرت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان دراسة لظاهرة الضعف القرائي وفهم المقروء (القراءة الصامتة) في المرحلة الابتدائية(2005). وأوصت الدراسة بضرورة بحث الظاهرة واقتراح الحلول لعلاجها. ومن هنا نبعت فكرة نشر هذا الكتاب لمساعدة الباحثين والمختصين في مجال صعوبات التعلم بتزويدهم بالمعارف والمفاهيم والبحوث في هذا المجال، وهو محاولة من المؤلف لدراسة هذه الظاهرة والوقوف على نتائجها، واقتراح وسائل وطرح أفكار لعلاجها والتغلب عليها؛ لتقليل انتشارها.

مبررات الاهتمام بصعوبات التعلم

يتضح الاهتمام بصعوبات التعلم وصعوبات القراءة بوجه خاص، من خلال ما تشير إليه الأدبيات ومن بينها: (منصور أحمد عبد المنعم، 1988) و(سيد أحمد عثمان، 1990)، (أحمد أحمد عواد وآخرون، 1995)، و(يعقوب موسى علي، 1996)، و(محمود عبد الحليم منسي، 1989)،

(صلاح عميره علي، 2008) (Swanson & Hoskyn, 2001) إلى أن الاهتمام بصعوبات التعلم المدرسية (صعوبات تعلم القراءة) يعود إلى العديد من المبررات منها:

1) تزايد صعوبات التعلم بين المتعلمين، حيث تشير الدراسات والبحوث إلى انتشارها لدى التلاميذ.

2) إن الاهتمام المبكر بصعوبات التعلم يساعد التلاميذ على التخلص من الإحساس بالفشل الأكاديمي، والشعور بعدم الكفاية، وكراهية المعلمين والأقران.

3) إن التلاميذ ذوى صعوبات التعلم يظهرون تناقضا بين تحصيلهم الفعلي، وتحصيلهم المتوقع في واحدة أو أكثر من المجالات الخاصة باللغة المنطوقة أو المقروءة أو المكتوبة.

4) الاهتمام بمعالجة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لأهمية تعليم مهارات القراءة بنوعيها في هذه المرحلة، سيما وأن المدرسة الابتدائية تسعى لتنمية القدرة القرائية لدى التلاميذ، وإذا أخفقت المدرسة في هذه المهمة فسيؤدي ذلك إلى زيادة صعوبات التعلم الأكاديمية في المراحل اللاحقة للتعليم، لذلك ينادي التربويون بالاهتمام المبكر بها بغيه التغلب على المشكلات الناتجة عنها فيما بعد (أحمد زينهم أبو حجاج، 1996، ص20- ص25).

5) مساعدة مخططي مناهج اللغة العربية على بناء أدوات تشخيص صعوبات تعلم القراءة، وعلى اختيار موضوعات وأنشطة وتدريبات تساعد على تنمية مهارات القراءة.

مصطلحات تربوية ذات صلة بصعوبات التعلم

(1) البرنامج

يعرف البرنامج التعليمي بأنه نظام متكامل من الأسس: المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والعناصر المتكاملة معها، كالأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، وأساليبه، والتقويم والتطوير، تقدمه مؤسسة ما لتطبيقه على المتعلمين، بقصد تنميتهم تنمية شاملة، وتحقق الأهداف المنشودة فيهم (علي أحمد مدكور، 2006، ص61).

ويعرف المؤلف البرنامج بأنه مجموع الإجراءات والممارسات التعليمية، التي تقوم على إعادة تشكيل المنهج من حيث الأسس، والأهداف، والمحتوى واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة، والتقويم، بهدف علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس.

(2) تلاميذ صعوبات التعلم يراد بهم:

أولئك الذين يظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية في ممارسة: اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم واستيعاب المفاهيم العلمية كالرياضيات أو اضطراب في التفكير أو قصور في الإدراك أو التذكر أو ضبط الانتباه أو الحركة الزائدة، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي (متوسط أو أكثر) وليسو مصابين بإعاقات جسمية أو سمعية أو بصرية أو بأية إعاقة أخرى (عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص95).

ويعرفهم المؤلف تعريفا إجرائيا بأنهم: فئة التلاميذ الذين تم تشخيصهم من قبل دائرة محو الأمية والتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، على أن لديهم اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات العقلية الأساسية في مادتي اللغة العربية والرياضيات، مع أنهم يتمتعون بذكاء عادي (متوسط، أكثر) وليسو مصابين بأي إعاقات جسمية أو سمعية أو بصرية أو أي إعاقة أخرى. فصعوبات التعلم وفق هذا التصور هي نتاج خلل في

العمليات العقلية الأساسية (الانتباه، الإدراك، تكوين المفهوم، التذكر، حل المشكلة)، وما يرتبط بها من أساليب تفكير وأساليب معرفية .

(3) صعوبات التعلم الأكاديمية

يقصد بصعوبات التعلم الأكاديمية المشكلات التي تظهر لدى طلبة المدارس وتتمثل في (الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والكتابة، التهجئة والتعبير الكتابي، والعمليات الحسابية).

(4) صعوبات التعلم النمائية

وتشمل العمليات المرتبطة بالذاكرة والتفكير والانتباه والإدراك، وهذه المهارات أساسية في تحصيل الموضوعات الأكاديمية للطالب (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص9 - ص30).

(5) التحصيل الدراسي

ويراد به مستوى محدد من الكفاءة في العمل المدرسي، ويقاس بدرجات الطلبة في نهاية الفصل الدراسي كمجموع كلي للمواد الدراسية.

(6) صعوبات تعلم القراءة

صعوبة تواجه الطالب في قدرته على فهم المقروء، وإدراك دلالات الألفاظ والعلاقة بين المعاني والأفكار في النص، مما يؤثر على تحصيل الطالب الدراسي، ويوجد تناقضاً بين تحصيل الطالب وتحصيله المتوقع منه في اختبارات القراءة مقارنة بزملائه.

(7) القراءة الصامتة

هي القراءة التي يحصل فيها القارئ على المعاني والأفكار، من الرموز المكتوبة، دون الاستعانة بالرموز المنطوقة، ودون تحريك الشفتين؛ أي أن البصر والعقل هما العنصران الفاعلان في أدائها، ولذلك تسمى (القراءة البصرية)، التي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام، وتوجه اهتمامه إلى فهم ما يقرأ (راتب عاشور، محمد الحوامده، 2003، ص63).



فالفهم القرائي أساس القراءة الصامتة ويعرف بأنه القدرة على التفكير، وفهم الكلمات المقروءة؛ من خلال المعلومات العامة (الخلفية المعرفية)، التي يستحضرها القارئ لفهم النص المكتوب (مصطفى إسماعيل موسى، 2001، ص83).

ويعرف المؤلف القراءة الصامتة بأنها قدرة التلميذ على فهم المقروء فهما صحيحا، بداية من فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، والحصول على معرفة جديدة تضاف إلى معرفته، ويمكن قياس هذه المهارات من خلال اختبارات الفهم القرائي والقراءة الصامتة.

مفهوم صعوبات التعلم

يتفق علماء النفس على أن مجال صعوبات التعلم من أهم المجالات التي كان إيقاع التطور فيها مضطردا ومتعاظما خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وجادت إسهامات العلماء في هذا المجال حيث تم التوصل إلى خصائص التلاميذ العاديين والمتخلفين من حيث الذكاء وبعض المهارات الأكاديمية، على أسس تربوية وليس على أسس مرضية. وتم قبول مصطلح صعوبات التعلم واعتماده للإشارة إلى المشكلات التي يواجهها التلاميذ في مجال تحصيلهم الأكاديمي (صلاح عميره علي، 2008، ص13).

ويعتبر مفهوم صعوبات التعلم من أكثر مفاهيم علم النفس التي حظيت باهتمام العلماء والباحثين والمتخصصين، فقد ظهر هذا المفهوم نتيجة تظافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد، والمنظمات، والهيئات، والمربون، والآباء بصورة عامة، خاصة المهتمون والمشتغلون بمجال صعوبات التعلم، وبدأ المهتمون والمشتغلون بتحليل بنيته ومحدداته وعناصر تكوينه والآثار والإيحاءات المرتبطة به (Johnson & Morasky Mercer, 1992).

ويعرف "كيرك" Kirk (1962) صعوبات التعلم "أنها تشير إلى تخلف أو اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات الأساسية المرتبطة بالكلام أو اللغة، أو القراءة، أو الكتابة، أو الحساب، أو التهجي. وتنشأ هذه الصعوبات نتيجة وجود اضطرابات وظيفية في المخ، أو اضطرابات سلوكية أو انفعاليه" (Widerholt، 1987)

وأبرز ما في تعريف "كيرك" أنه حدد مظاهر الصعوبة في تعلم اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب وغيرها من الموضوعات الدراسية، واستبعد الحالات التي تعاني من مشكلات تعلم بسبب التأخر العقلي، أو الحرمان الحسي أو البيئي أو الثقافي. وأرجع الصعوبة في بعض أسبابها إلى الاضطرابات السلوكية، أو الاضطرابات الانفعالية ولم يضع محكات إجرائية لتشخيص ذوي صعوبات التعلم (سامي محمد ملحم، 2002).

ويأتي تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم (NJCLD,1981) National Joint Committee on Learning Disabilities بأنها "مصطلح يرتبط بمجموعة غير متجانسة من الاضطرابات والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام: "الاستماع أو التحدث والقراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية". وهذه الاضطرابات هي داخل الفرد وتكون راجعة إلى خلل وظيفي في الجهاز العصبي، ويمكن أن تحدث صعوبات التعلم متلازمة مع بعض الإعاقات مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي، أو عوامل نفسية (Anderson, Williams, 1987. p.69).

ويعرف (أسامه محمد البطاينة وآخرون، 2005، ص28) صعوبات التعلم بأنها: مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، وتتمثل في صعوبات التحدث، أو القراءة، أو الكتابة، أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات تعود إلى خلل في الجهاز العصبي، أو الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي،ولكنها ليست سببا مباشرا لظهورها.

ويذكر (أشرف عبد الغفار عبد البر محمد، 2004، ص60) أن صعوبات التعلم النوعية تعنى اضطرابا في واحد أو أكثر من العمليات النفسية المستخدمة في فهم أو في استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة والتي تعبر عن نفسها في نقص أو عدم اكتمال القدرة على السمع أو التفكير أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو إجراء العمليات الحسابية أو الرياضية.

وأبرز ما في هذه التعريفات أنها أيدت فكرة إمكانية حدوث صعوبات

التعلم في مختلف الأعمار، وقد تتلازم صعوبات التعلم وحالات الإعاقة الأخرى. ومن خلال العرض السابق لتعريفات صعوبات التعلم يتضح أن هناك اتفاق بين معظم التعريفات يتمثل في الأمور التالية:

1- إن التلاميذ ذوd صعوبات التعلم يظهرون تباعدا بين تحصيلهم المتوقع في بعض المواد الدراسية، ولا يظهرون تخلفا دراسيا في جميع المواد الدراسية.

2- استبعاد صعوبات التعلم التي ترجع إلى إعاقات عقلية أو حسية (بصرية أو سمعية) أو اضطرابات انفعالية، أو عوامل بيئية أو ثقافية أو اقتصادية.

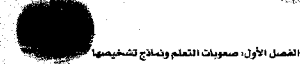
3- إن مشكلات القراءة والكتابة تعد إحدى المشكلات الرئيسة لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم.

4- إن ذوى صعوبات التعلم يتمتعون بذكاء عادي (متوسط) على الأقل.

ويرى المؤلف أن صعوبات التعلم "هي مجموعة من الصعوبات القرائية والكتابية والحسابية تظهر لدى تلاميذ يتمتعون بذكاء عادي، ويظهرون تباعدا دالا بين أدائهم المتوقع (كما يقاس باختبارات الذكاء)، وأدائهم الفعلي (كما يقاس بالاختبارات التحصيلية) في المجال الأكاديمي (القراءة والكتابة)، ولا يستفيدون من أساليب وطرائق التدريس العادية داخل الفصل العادي المناسب لأعمارهم الزمنية، ويحتاجون إلى رعاية خاصة، ولا يرجع التباعد في الأداء المتوقع أو الفعلي إلى الإعاقات العقلية، أو الحسية أو الاضطرابات الانفعالية، أو الحرمان الاقتصادي أو الثقافي".

اختلاف مفهوم صعوبات التعلم عن المفاهيم الأخرى

نظرا لتشابه مفهوم صعوبات التعلم بمفاهيم أخرى مرتبطة بالتعلم مثل: (التأخر الدراسي، والتخلف العقلي)، فإن المؤلف يحاول أن يوضح الاختلاف بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم من خلال الأدبيات والدوريات المتعلقة بمفهوم صعوبات التعلم.



أ- صعوبات التعلم والتأخر الدراسي **Learning Retardation**

إن طفل صعوبات التعلم على الرغم من أنه يعاني من انخفاض في التحصيل الدراسي مثل الطفل المتأخر دراسيا؛ إلا أن طفل صعوبات التعلم ذكاؤه متوسط أو أعلى من المتوسط؛ بينما المتأخر دراسيا نسبة ذكائه أقل من المتوسط (رينولدز و فلاج Renolds & Flag، 1983، ص369). ويمكن أن ترجع صعوبات التعلم إلى عوامل نفسية أو ظروف أسرية، غير ناتجة عن معوقات حسية أو حركية (أنور الشرقاوي، 1983، ص31).

بينما يرجع التأخر الدراسي إلى عدة عوامل منها عوامل خلقية ترجع إلى قصور في نمو الجهاز العصبي، الذي يظهر في انخفاض مستوى الذكاء عن المتوسط والضعف العقلي، وعوامل اجتماعية أو مشكلات سلوكية تعوق التلميذ عن تنمية قدراته وإمكانياته العقلية، وهذه الأسباب هي ما يطلق عليه العلماء التخلف الدراسي الوظيفي Functional slow Learnin (محمد علي كامل، 2005، ص83).

ب- صعوبات التعلم والتخلف العقلي **Mental retardation**

يتضح الاختلاف بين المفهومين في أن صعوبات التعلم قد ترجع إلى عوامل نفسية أو ظروف أسرية تؤثر في قدرة الطفل اللغوية أو التحصيلية، بينما التخلف العقلي يرجع إلى عدم اكتمال النمو العقلي الذي يظهر في شكل انخفاض واضح في نسبة الذكاء، والأداء العقلي بحيث يكون الطفل عاجزا عن التعلم والتوافق مع البيئة والحياة، ولذا فإن المتخلفين عقليا أقل تعلما وأقل إنتاجا ويصعب توافقهم الاجتماعي (السيد خالد إبراهيم مطحنة، 1994، ص60).

فئات صعوبات التعلم

يتألف ميدان صعوبات التعلم من حالات متنوعة وواسعة ولعل مشكلات القراءة واللغة تعتبر جوهر صعوبات التعلم، كما ذهب بعض المهنيين إلى أن الصعوبة في الانتباه تعتبر الأساس الذي يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار، وقد أشار آخرون إلى أن الاضطرابات النفسية الأخرى مثل: مشكلات الذاكرة

وإدراك الشكل، والخلفية أو مشكلات الإدراك البصرية أو السمعية هي الأساس أيضاً، ويشير (زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز السرطاوي، 1988) إلى وجود ثلاثة أنواع من المشكلات :

أ - مشكلات لغوية (التعبير الشفوي والفهم المبني على الاستماع) .

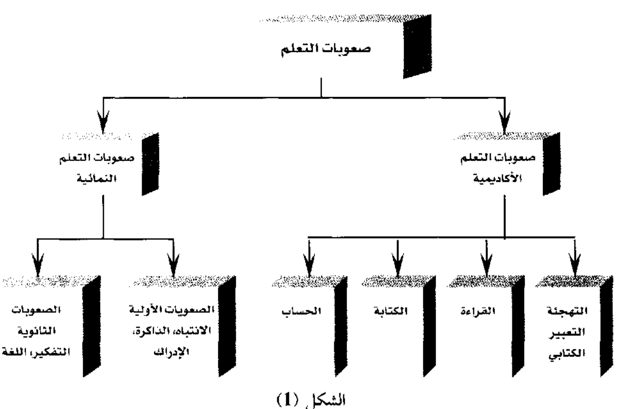
ب - مشكلات القراءة والكتابة (التعبيرات الكتابية ومهارات القراءة).

ج - مشكلات رياضية (إجراء العمليات الحسابية والاستدلال الرياضي).

وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين كما ذكرها (مصطفى محمد الفار، 2003، ص20- ص21). وهي:

أ - صعوبات التعلم النمائية التي أشير إليها في التعريف "بالعمليات النفسية الأساسية"

ب - صعوبات التعلم الأكاديمية التي يواجهها التلاميذ في المستويات الصفية المختلفة، ويوضح الشكل (1) هذين النوعين من صعوبات التعلم والصعوبات الفرعية لكل نوع:



الشكل (1)

تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفانت، 1988، ص 77)

1- صعوبات التعلم النمائية :

تشتمل على المهارات التي يحتاجها التلميذ بهدف التحصيل في الموضوعات الأكاديمية فلكي يتعلم كتابة اسمه، لا بد أن يطور كثيراً من المهارات الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والذاكرة وغيرها، فإن هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم التلاميذ من خلال تعلم الموضوعات الأكاديمية، فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز التلميذ عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو الكتابة، وإجراء العمليات الحسابية.

وفي الشكل (1) تم وضع صعوبات الانتباه والذاكرة والصعوبات الادراكية، والحركية ضمن الصعوبات الأولية إذ تعتبر وظائف عقلية أساسية متداخلة مع بعضها البعض، فإذا أصيبت باضطرابات، فإنها تؤثر على التفكير واللغة الشفوية، وقد سميت صعوبات اللغة والتفكير بصعوبات ثانوية إذ أنها تتأثر بشكل واضح بالصعوبات الأولية، وكثيراً ما تكون لها علاقة بصعوبات الانتباه والتذكر، والوعي بالمفاهيم والأشياء والعلاقات المكانية (السيد عبد الحميد سليمان السيد، 2003، ص150). وفيما يلي توضيح ذلك:

- الانتباه **Attention** وهو القدرة على اختيار العوامل المناسبة ووثيقة الصلة بالموضوع من بين مجموعة من المثيرات الهائلة (سمعية، أو لمسية، أو بصرية، أو الإحساس بالحركة التي يصادفها الكائن الحي في كل وقت) فحين يحاول التلميذ الانتباه والاستجابة لمثيرات كثيرة جداً فإننا نعتبر التلميذ مشتتاً، ويصعب على التلاميذ التعلم إذا لم يتمكنوا من تركيز انتباههم على المهمة التي بين أيديهم .
- الذاكرة **Memory** وهي القدرة على استدعاء ما تم مشاهدته أو سماعه أو التدريب عليه، فالتلاميذ الذين يعانون من مشكلات واضحة في الذاكرة البصرية أو السمعية، قد تكون لديهم مشكلة في تعلم القراءة والتهجئة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية .

- اضطرابات في العمليات الإدراكية **Perceptual disabilities** وتتضمن إعاقات في التناسق البصري - الحركي، والتمييز البصري والسمعي واللمسي، والعلاقات المكانية وغيرها من العوامل الإدراكية.
- **اضطرابات التفكير Thinking disorders** وتتألف من المشكلات في العمليات العقلية وتتضمن الحكم، والمقارنة، وإجراء العمليات الحسابية، والتحقق والتقويم، والاستدلال، والتفكير الناقد، وأسلوب حل المشكلة، واتخاذ القرار.
- **اضطرابات اللغة الشفوية Oral language disorders** وترجع إلى الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في فهم اللغة وتكامل اللغة الداخلية والتعبير عن الأفكار لفظياً (مصطفى محمد الفار، 2003، ص23- ص24).

2- صعوبات التعلم الأكاديمية:

ويشتمل مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية على عدة صعوبات منها: (صعوبات القراءة، وصعوبات الكتابة، وصعوبات التهجئة والتعبير الكتابي، وصعوبات الحساب) كما ورد في الشكل(1).

الاتجاهات النظرية في تفسير صعوبات التعلم

أما عن الاتجاهات النظرية المفسرة لصعوبات التعلم فقد حاول بعض علماء النفس والتربية تفسير صعوبات التعلم وذلك من خلال أطر نظرية تحاول تفسير أسباب ظهورها وكيفية تشخيصها ووسائل علاجها.

وترى (Lerner, 1997) إن عدم استناد العمل التربوي (البرامج العلاجية) إلى نظرية أو إطار نظري قد يكون مضيعة للوقت والجهد والمال، لذلك تعد أهم الاتجاهات النظرية التي حاولت تفسير صعوبات التعلم، من أهم المرتكزات الأساسية في البرامج العلاجية ولعل من أبرزها:

1- الاتجاه النفسي العصبي.
2- الاتجاه النمائي.
3- الاتجاه السلوكي.
4- الاتجاه المعرفي.

1 - الاتجاه النفسي العصبي:

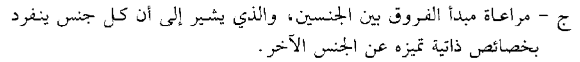
يركز هذا الاتجاه على الصعوبات التعليمية الناتجة عن العمليات العقلية، وذلك لأن اهتمام علماء النفس منصب على فهم القدرات المعرفية، والأساليب والعمليات التعليمية التي يستخدمها الفرد في التعليم، فإن حدوث أي خلل أو اضطراب في الجهاز العصبي المركزي لدى الفرد؛ ينعكس تماما على سلوكه حيث يؤدي إلى قصور أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية، واللغوية والدراسية والمهارات الحركية لديه، وهناك بعض الاختبارات التشخيصية الخاصة باضطرابات المخ، والتي أسهم كثير من العلماء في تطويرها خاصة الاختبارات النفس - عصبية المرتبطة بصعوبات التعلم، والتي منها على سبيل المثال لا الحصر جهاز رسم المخ - اختبار المخ النيورلوجي السريع - خريطة النشاط الكهربائي للمخ. ويقوم بالتشخيص هنا كل من أخصائي طب الأطفال وأخصائي الأعصاب والطبيب النفسي ويتضمن العلاج استخدام العقاقير والتغذية الجيدة، وذلك عن طريق رسم نظام غذائي معين يقوم به المعالج (Lerner, 1997, p. 125).

2 - الاتجاه النمائي:

ويشير أصحاب هذا الاتجاه إلى أن النمو الإنساني يخضع لسياق متتابع من المراحل، تمهد فيه المرحلة السابقة للمرحلة اللاحقة، وهذه المراحل المتتابعة للنمو لكل منها خصائصها من حيث البنية والوظيفة، والتي لا بد من مراعاتها من قبل الوالدين، والمربين حتى تسير عملية النمو التحصيلي للتلميذ بشكل طبيعي، ويتم التشخيص عن طريق الاستعانة بقوائم النمو واختبارات الاستعدادات العقلية والميول الدراسية والمقابلة الشخصية، ودراسة الحالة للوقوف على أسباب صعوبات تعلم التلميذ في مقرر ما. ويتم التغلب على هذه الصعوبة عن طريق:

أ - مراعاة الخصائص النمائية للتلاميذ في سنوات الدراسة المختلفة.

ب - مراعاة مبدأ الفروق الفردية في التحصيل، والتي تشير إلى أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو والتحصيل الدراسي.



ج - مراعاة مبدأ الفروق بين الجنسين، والذي يشير إلى أن كل جنس ينفرد بخصائص ذاتية تميزه عن الجنس الآخر.

د - مراعاة مبدأ الاستعداد للتعلم بناء على بحث حالة التلميذ، وتحديد مساره النمائي والتحصيلي الخاص به (جمال مثقال القاسم، 2000، ص29).

3 - الاتجاه السلوكي:

ويرجع الاتجاه السلوكي صعوبات التعلم إلى أساليب التحصيل الدراسي الخاطئة، والتي قد ترجع إلى استخدام طرائق التدريس غير الملائمة بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة، وكثرة عدد التلاميذ، وافتقارهم إلى الدافعية للتعلم والدراسة، إضافة إلى وجود ظروف بيئية غير ملائمة في كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع. لذا يرى أصحاب هذا الاتجاه ضرورة دراسة الظروف البيئية وعوامل التنشئة الاجتماعية، والتعرف على التاريخ التعليمي والتحصيلي للتلميذ والاتجاهات الوالدية نحوه، بالإضافة إلى البحث عن الخصائص السلوكية لهذه الفئة من التلاميذ، مثل عدم الثقة بالنفس والاعتمادية على الغير، والشعور بالإحباط، وشرود الذهن، والنشاط الحركي الزائد، وضعف القدرة على التركيز، ويتم ذلك عن طريق استخدام أساليب القياس النفسي ودراسة الحالة والبحث الاجتماعي. بالإضافة إلى دراسة مكونات العملية التربوية من مقررات دراسية ومعلم، وطرائق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة تربوية والمناخ المدرسي السائد سواء في الفصل أو المدرسة (جمعة سيد يوسف، 2001، ص80، وسعيد عبد الله دبيس، 1994، ص35).

ويعتقد السلوكيون أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، ولديهم عجز في الجوانب الإدراكية أو المعرفية لا يظهر لديهم خلل فسيولوجي في أنظمتهم العصبية، والتي تقوم بوظائفها بشكل طبيعي، وأن مثل هؤلاء التلاميذ يمكن معالجتهم من خلال تحليل السلوك والتدريس الذي يستند إلى: (وضع الأهداف التربوية، تقديم شرح تفصيلي مزود بالعديد من الأمثلة، وإتاحة فرص عديدة لممارسة المهارة الجيدة، واستخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة، والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط السلوكية غير

المرغوبة، وتقويم وقياس مدى تقدم التلميذ الدراسي. (محمود عبد الحليم منسي، 1989، ص60).

4 - الاتجاه المعرفي:

ويرجع أصحاب الاتجاه المعرفي صعوبات التعلم على أنها خلل في العمليات العقلية الخمس المسؤولة عن صعوبات التعلم النمائية وهي (الانتباه- الإدراك- تكوين المفهوم- التذكر- حل المشكلة). وتنشأ صعوبات التعلم عندما يفشل التلميذ في الأنشطة التالية:

1- القيام بعملية التذكر بمستوياتها المختلفة باعتبارها دالة على حدوث التعلم، وفي هذه الحالة قد يقوم المعلم بجذب انتباه تلاميذه عن طريق الممارسة والتدريب والتكرار، وتقسيم المعلومات وتنظيمها وإلقائها بطريقة مبسطة تجعل لها دلالة ومعنى يسهل معها استرجاعها من الذاكرة.

2- تكوين بنية معرفية Cognitive Structure قوامها الخبرات التربوية المكتسبة، وهذه البنية المعرفية تكون مرهونة بكفاءة عمليتي التذكر والتعلم.

3- استخدام استراتيجيات معرفية في التعلم ومعالجة الخبرات التربوية. وتشتمل استراتيجيات التعلم على: - التساؤل الذاتي- المراجعة والتسميع اللفظي- التنظيم- الاستعانة بإستراتيجيات التذكر- التنبؤ- التقويم والتوجيه الذاتي- تعديل السلوك المعرفي- استخدام الأساليب المعرفية في مواقف التعلم وحل المشكلات التي تواجههم (سعيد حسني العزة، 2002، ص185- ص189).

وبدراسة الاتجاهات السابقة يلاحظ وجود تكامل في تفسير صعوبات التعلم. فهي تساعد على فهم العوامل المؤثرة فيها، ويرى المؤلف أن اهتمام الباحثين بمجال صعوبات التعلم وخاصة صعوبات تعلم القراءة، كون القراءة في المرحلة الابتدائية تمثل حجر أساس التعلم لدى التلاميذ فالواجب الاهتمام بها، وإيجاد الحلول والبرامج التي تساعد على علاج هذه الظاهرة، وللاستفادة من هذه الاتجاهات قام المؤلف بإجراء جانب تطبيقي لبحث ظاهرة

صعوبات التعلم يمكن الاستفادة منه لإجراء الدراسات والبحوث، والاعتماد على نتائجه التي توصل إليها، ويوجد في الجزء الرابع من الكتاب، حيث تم الاعتماد على الاتجاهات السابقة في بناء الأنشطة والتدريبات، ويركز على العمليات العقلية الخمس (الانتباه، الإدراك، تكوين المفهوم، التذكر، حل المشكلات) واعتمد المؤلف كذلك على المداخل المفسرة لصعوبات التعلم في عملية التطبيق. وهذه المداخل هي:

مداخل علاج صعوبات التعلم

تعرض الدراسات والأدبيات مجموعة من المداخل المفسرة لصعوبات تعلم القراءة وهي:

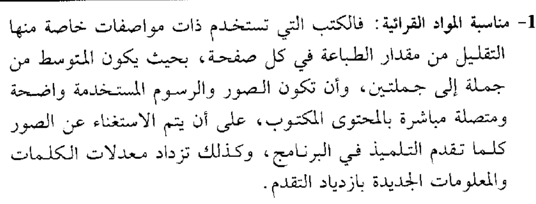
أ - مدخل هيج - كرك - كرك **(Hegge- Kirk- Kirk approach)**، وقد صمم هذا المدخل ليساعد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قرائية على تذكر علاقات (الصوت بالحرف) عن طريق إمدادهم بتدريبات مكثفة تعتمد على تبسيط وتوضيح العلاقات بين الحروف وأصواتها، حيث يستخدم صوت واحد للحرف خلال إتقانه، وفي هذا المدخل يتعلم التلميذ أن: (ينطق الأصوات للحروف المفردة، و يركب مجموعة من الأصوات، ويكتب حروف الأصوات من الذاكرة، ويتدرب على قراءة الكلمات جهريا من خلال قوائم كلمات منتقاة (أنور الشرقاوي، 1983، ص30- ص31).

ب- مدخل القراءة الإصلاحية **(Corrective Reading approach)**، **(Engelmann et al. 1988)**، وصمم هذا المدخل لتعليم التلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية استراتيجيات الحالة العامة (general-case strategies) التي تيسر لهم تخطي صعوباتهم ومن هذه الاستراتيجيات، إستراتيجية نطق الأصوات، وتؤسس على تحليل المهمات الجزئية للتعرف على الكلمات، ولأن التلاميذ الذين لديهم صعوبات يعرفون بعض الأمور عن الحروف

فإن الاستراتيجية نادرا ما تعطي أهمية لتدريس الأصوات والحروف المفردة. وتؤكد بالتالي على استخدام معرفة التلميذ لزيادة دقة القراءة الجهرية، ومن بين الاستراتيجيات المستخدمة في المدخل استراتيجية (الفهم على الفهم)، وتتمثل إجراءاتها في مساعدة التلاميذ على الإجابة عن أسئلة القصص التي يقرءونها، وعندها يتم تدريبهم على تحديد موقع كل جزء من القصة يتوقع أن يكون إجابة لسؤال مطروح، ويضعون خطا تحته، وبعد ذلك يتم تدريبهم على ترتيب هذه الأجزاء ليمكن استخدامها في الإجابة، طبقا لتسلسل الأسئلة.

ج- **مدخل فيرنالد (Fernald approach) (Daniel et al.1996)** ويسمى مدخل تعلم الكلمة لفيرنالد (The Fernald Word Learning Approach) وفيه يرجح فيرنالد أن الشكل يكون أكثر سهولة عند ارتباطه مع المدخل البصري - السمعي - الحركي - الحسي، Visual- auditory- Kinesthetic- tactile (V A K T) approach) ويعتمد المدخل على استخدام أكثر من حاسة بقدر الإمكان، في علاج صعوبات القراءة، بحيث إن التلميذ عندما يكون ضعيفا في حاسة معينة، فإن باقي الحواس تساعده في اكتساب المعلومات، وبالنسبة للتدريبات المتضمنة بالمدخل فإنها لا تقتصر على القراءة، إنما أيضا تهتم بكل من التهجي والكتابة، وبصفة عامة فإن المدخل يقوم في الأساس على الخبرة اللغوية، ومدخل الكلمة الكلية (Whole-Word approach) ويعتقد فيرنالد أن تخطي المشكلات الانفعالية التي يعانيها التلاميذ ييسر تعلم القراءة إذا كانت مشوقة (سامي محمد ملحم، 2002).

د- **برنامج التدخل (Intervention Program) (Cooper et al., 1998)** ويقصد به الإجراءات التي تتخذ قبل وجود صعوبات قرائية لدى التلاميذ أو عند اكتشاف بدايتها في الفصول العادية، بحيث تخصص كتب قراءة ذات مواصفات خاصة للتلاميذ الذين لديهم صعوبات قرائية، ويوضع لهم برنامج علاجي، ويقوم البرنامج في أساسه على دعامتين أساسيتين هما:



1- مناسبة المواد القرائية: فالكتب التي تستخدم ذات مواصفات خاصة منها التقليل من مقدار الطباعة في كل صفحة، بحيث يكون المتوسط من جملة إلى جملتين، وأن تكون الصور والرسوم المستخدمة واضحة ومتصلة مباشرة بالمحتوى المكتوب، على أن يتم الاستغناء عن الصور كلما تقدم التلميذ في البرنامج، وكذلك تزداد معدلات الكلمات والمعلومات الجديدة بازدياد التقدم.

2- استراتيجيات التدريس: حيث يتم استخدام استراتيجيات التدريس التي تساعد عملية العلاج، ومنها استخدام المخططات التنظيمية التي تساعد التلميذ على التركيز فيما يقرأ، واستخدام التدريس التبادلي بإستراتيجياته الأربعة (التلخيص والتوضيح والتنبؤ والتساؤل).

هـ- مدخل القراءة التخصصية للفرد (Tailored Reading, 1999) (Jeffrey)

وهو من مداخل تفريد التعليم، ويتأسس على علاقة المعلم بتلميذ واحد، وعلى الحاجات القرائية الخاصة بكل تلميذ دون تحديد منهج مسبق، ويقوم هذا البرنامج على أساس مجموعة من الإجراءات هي:

1- تدريس الكلمات البصرية وفق ترتيب استخدامها المتكرر، لتمكين التلميذ من قراءة مستويات أعلى من مستوى صفه، ويقوم التدريس هنا على استخدام ألعاب المشاركة، والحوارات القصيرة بين التلاميذ التي تؤسس في ضوء قوائم كلمات تقرأ جهريا بواسطة التلاميذ الذين أتقنوها.

2- يجب دعم الكلمات المألوفة سمعيا وجهريا بمعززات بصرية، على أن يتم التأكد هنا على معاني هذه الكلمات.

3- تدريس الأصوات طبقا لبناء متسلسل ذي معنى، بحيث تصنف في مستويات يتم التأكد فيها على إتقان التلميذ كل مستوى قبل الانتقال إلى المستوى الذي يليه.

ويرى المؤلف صلاحية هذه المداخل لعلاج صعوبات التعلم، وتتباين فقط في

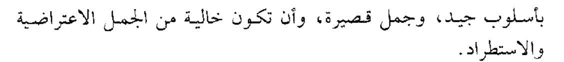
وجهات النظر حول الإجراءات والطرائق والمواد القرائية المستخدمة، ولا توجد دراسات كافية تشير إلى أكثر المداخل فعالية لمواجهة صعوبات القراءة، وأن المدخل الفعال من المداخل المتعددة هو الذي يركز على نقاط القوة عند التلميذ أثناء علاج نقاط الضعف. بحيث يركز على الجانبين ويسعى إلى تطويرهما.

وفي ظل إمكانات مدارسنا ومعلمينا ومناهجنا، حاولت البحث عن البدائل الإجرائية التي تتناسب وهذه الإمكانات، وذلك من خلال مسح وتحليل الكتابات في المجال حول التوجيهات التدريسية، ومداخل تفسير صعوبات التعلم، والدراسات التربوية للاستفادة منها في تأليف هذا الكتاب وكذلك في إجراء الجانب التطبيقي كمحاولة من المؤلف لتقديم نموذج علمي وعملي لعلاج صعوبات تعلم القراءة، وتحديد الأسس الخاصة والنماذج والمداخل المساعدة على دراسة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ بسلطنة عمان، ومن الدراسات التي تم الرجوع إليها: دراسة كل من: (يسرية علي أمان آل جميل، 2006)، (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، (سعيد عبدالله لافي، 2006)، (صلاح عميره علي، 2008)، (محمد لطفي محمد جاد، 2003)، (أحمد إبراهيم موسى حجازي، 2002)، (حمده حسن عبد الرحمن أبو ضاعن السليطي، 2001)، و(فتحي يونس وآخرون، 1999، ص 195)، (علي سعد جاب الله، 1996)، (Grossen, 1997) (Pikulski, 1997)، (Juel 1997)، (Dole et al. 1996)، (Frost & Emary, 1996)، (Mc Cormick, 1995)، (حسن شحاته، 1993، 174-175) (Smith, 1994) (C & Sensenbaugh, 1992)، (حسين سليمان قورة، 1981، 152-155) حيث أوصت بما يلي:

1- التأكيد على تزويد التلميذ بمعلومات حول المصطلحات المتعلقة بالمادة المطبوعة.

2- فحص الكلمات الجديدة قبل عرضها على التلميذ، ومحاولة تخفيف صعوبة التعرف وفهم معناها من خلال الاستعانة بالصور والرسوم.

3- تدريب التلميذ على أن يبدأ القراءة من بداية الجملة، وألا يتوقف إلا عند الفاصلة أو في نهاية الجملة، وهنا يلزم أن تكون المادة المقروءة مكتوبة



بأسلوب جيد، وجمل قصيرة، وأن تكون خالية من الجمل الاعتراضية والاستطراد.

4- التأكيد في التدريس على الاختلافات والتشابهات بين الحروف والكلمات المنطوقة والمقروءة كتابة.

5- التدريب المكثف على علاقات الحروف بالأصوات واستراتيجيات التعرف وفهم الكلمات، وتدريس الوعي الفونولوجي، والحروف، والكلمات، باعتبارها مهارات أساسية للنجاح في القراءة مع التأكيد على تكرار الكلمات على التلميذ لإتاحة فرص السيطرة عليها وإجادتها.

6- تدريب التلميذ على النظر إلى الكلمة ليتعرفها ويفهمها بشكلها العام، أو بمثيلتها من الكلمات التي يعرفها، ثم قراءة النص بحثا عن إشارات أو مفاتيح لمعرفة الكلمة. وتدريبه على تجزئة الكلمة والجملة والفقرة إلى مكوناتها لسهولة فهمها ومعرفة معناها.

7- استخدام التدريس المباشر عند تحليل الكلمات للتعرف عليها، مع التركيز في التدريس على تقطيع وربط الأصوات المنطوقة، مع تدريب التلميذ على عمليات التدرج في التقاط أجزاء كبرى من الكلمات، والجمل والفقرات.

8- استخدام الأساليب التي تجعل أصوات الحروف أكثر تحديدا وحسية، مثلا عرض الأصوات والمقاطع عن طريق تجميعها في مجموعات، ومن خلال التدريب عليها يستطيع التلميذ أن يتعلم كيف يضيف أو يحذف أو يستبدل أو يعيد ترتيب الأصوات في الكلمات.

9- عند إتقان مهارات التعرف على الكلمات وفهمها، ينبغي تدريب التلاميذ على القراءة أثناء الاستماع وإستراتيجية إعادة القراءة لتحقيق الطلاقة.

10- الفحص الدقيق للأهداف الخاصة بكل موضوع من موضوعات القراءة، مع التأكيد على التلاميذ بضرورة الاستعانة بخبراتهم السابقة حول الموضوعات وحجمها وعلاقتها.

11- تقديم تدريبات منتظمة باستخدام مواد قراءة ذات سياق معنوي مرتفع، متضمنة عدة كلمات، وجمل، وفقرات، يستطيع التلميذ أن يتعرفها ويفهمها، ويمكن أن يتم ذلك في شكل من أشكال الألعاب اللغوية.

12- التدريب على القراءة والتهجي مقترنتان، مع توجيه انتباه التلاميذ إلى العلاقة بين التهجي والقراءة، وكيف يصحح التهجي الكلمات التي يقرءونها.

13- التأكيد أثناء التدريس على الفهم، وذلك بعرض المفردات التي تشير إلى مفاهيم هامة قبل ابتداء القراءة، وتكليف التلميذ بإعادة سرد القصص، وإجابة الأسئلة حول المحتوى الضمني والصريح، مع تدريبه على تعرف المكونات الأساسية للقصص (الشخصيات - المواقف) وكيف يحدد ويستخدم ذلك ليساعده على تذكر القصص.

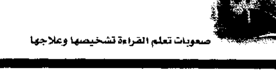
14- تقديم تغذية راجعة واضحة ومحددة وإيجابية.

15- استخدام استراتيجيات التدريس المناسبة لفهم النصوص مثل إستراتيجية الأسئلة الذاتية، وحل المشكلات، وإعادة التحقق، وإعادة السرد، والاكتشاف الموجه، وعلاقات الأسئلة بالأجوبة، والتعلم التعاوني على أن تقدم بطريقة تساعد التلاميذ الذين لديهم صعوبة على نقلها إلى نصوص أخرى.

16- إتاحة فرص متعددة لإعادة قراءة النصوص التي بينها علاقة لتنمية الطلاقة، وتستمر إعادة القراءة عن طريق قراءة الأزواج، والنمذجة، والتدريس المباشر، والقراءة الجهرية والصامتة، مع توفير المواد القرائية السهلة.

أسباب صعوبات التعلم

ترجع أسباب صعوبات التعلم إلى اهتمامات العلماء والباحثين الذين يتناولونها بالدراسة، وتختلف باختلاف خلفياتهم وفلسفتهم، وتتفق معظم المراجع العلمية في مجال صعوبات التعلم على أن التحديد الدقيق لأسباب صعوبات التعلم لدى كل حالة على حدة ليس بالهدف الممكن تحقيقه،

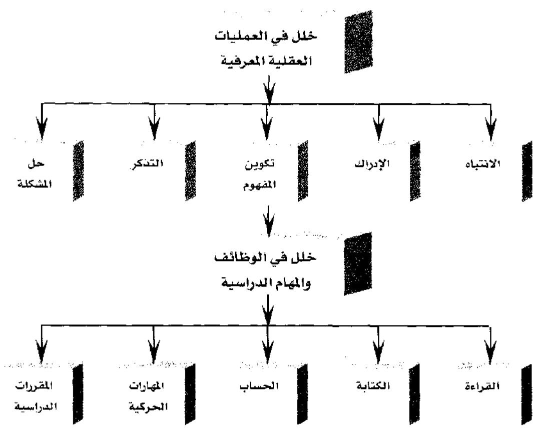


وبحكم التقدم السريع في ميادين التربية وعلم النفس وغيرها من العلوم تزداد معرفتنا بهذا المجال. (قحطان أحمد الظاهر، 2004، ص43- ص48). ويعود تقسيم أسباب صعوبات التعلم إلى عدة عوامل منها:

(أ) العوامل العضوية والبيولوجية: Organic & Biological Factors

وتتمثل في إصابات الدماغ والخلل الوظيفي بالمخ، إذ أن التلاميذ الذين يشكون من الخلل الوظيفي بالمخ يعانون من صعوبات التعلم (محمد عبد الرحيم، 1998 ص41). وتعتبر اضطرابات الجهاز العصبي (الخلل الوظيفي) من أبرز أسباب صعوبات التعلم لدى التلميذ وتأثيرا على سلوكه، حيث يؤدي إلى قصور أو خلل أو اضطراب في الوظائف الإدراكية والمعرفية والدراسية والمهارات الحركية لديه.

ويمكن تفسير ما سبق بالشكل التالي:



شكل (2)
يوضح مستويات الخلل الوظيفي لدى ذوي صعوبات التعلم.
(أشرف عبد الغفار عبد البر محمد، **2004**)

ويتضح من خلال الشكل ارتباط صعوبات التعلم باضطرابات المخ والعمليات العقلية المعرفية وأداء التلميذ السلوكي في المدرسة.

(ب) عوامل البيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلم:

ويلخص (أنور الشرقاوي، 1983، ص105) أهم عوامل البيئة المدرسية المرتبطة بصعوبات التعلم، والتي يمكن إيجازها فيما يلي: (موقع المدرسة - بيئة الفصل الممثلة في الإضاءة والتهوية والمقاعد، علاقة التلميذ بأقرانه في الفصل - التعاون بين الأسرة والمدرسة - الأنشطة والوسائل التعليمية - المنهج الدراسي - مدى مراعاة المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ - توفر فصول خاصة لتلاميذ صعوبات التعلم، ومراكز مصادر التعلم).

وقد تظهر بعض المصاحبات المرتبطة بصعوبة التعلم عند التلميذ ومن بينها إحساس ذوي الصعوبة بالعجز، وعدم الثقة بالنفس، والظروف الأسرية، والعلاقة بين المدرس والتلميذ والمنهج الدراسي وما يرتبط به من أبعاد (محمود عبد الحليم منسي، 1989، ص 70).

تشخيص صعوبات التعلم

لقد اهتم المربون وعلماء النفس بتشخيص صعوبات التعلم؛ لأنها تعتبر الخطوة الأولى للمرحلة التالية وهي العلاج، كما أنها ذات أهمية للمعلم إذ تمكنه من تحديد واختبار المادة العلمية المناسبة لهذه الفئة من التلاميذ، وتساعده في تحديد أفضل الطرائق الممكنة لإنجاح عملية التعلم وتحقيق أهدافها، وتعطى دلالات واضحة لهذه الفئة مما يساعد في تحديدها، حيث إنه من أولويات الاهتمام بصعوبات تعلم القراءة وضع أدوات قياس مناسبة لتشخيص ذوي صعوبات التعلم، والكشف عنها مبكرا في مراحل التعليم الأولى، ثم تقديم برامج علاجية لعلاجها، فإن عملية التشخيص هي المرحلة الأساسية والأولى لمرحلة العلاج، لذلك نعرض بعض محكات التعرف على صعوبات التعلم، تتلوها نماذج تشخيص صعوبات التعلم ومراحلها.

ويقصد بالتشخيص تحديد نوع المشكلة أو الاضطرابات أو المرض أو الصعوبة التي يعاني منها الفرد ودرجة حدتها. (يعقوب موسي علي، 1996، ص95). وهناك خمسة محكات يجب التأكد منها قبل إصدار حكم على التلميذ أن لديه صعوبات تعلم ذكرها (أشرف عبد الغفار عبد البر محمد، 2004، ص68) في دراسته ثلاثة منها:

أ- محك الاستبعاد Exclusion Criterion

ويعتمد هذا المحك في تشخيصه لصعوبات التعلم على استبعاد الحالات التي ترجع إلى إعاقات عقلية، أو إعاقات حسية (بصرية أو سمعية)، أو اضطرابات انفعالية شديدة أو عوامل بيئية وثقافية، أو حالات نقص فرص التعلم، والاستبعاد في هذه الحالة لا يعني أن التلاميذ المصابين بإعاقات أخرى عامة يحتاجون إلى برامج تعليمية وعلاجية تناسب إعاقتهم الأساسية.

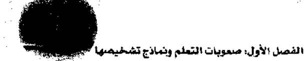
ب- محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للتلميذ عن المستوى المتوقع منه حسب حالته، ويعتمد هذا المحك على تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم من خلال ما يظهرونه من تباعد في أحد الجوانب الثلاثة الآتية:

1- تباعد مستوى النمو العقلي العام أو الخاص عن مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ.
2- التباعد في نمو بعض الوظائف العضوية مثل اللغة والانتباه والحركة.
3- تباعد مستوى تحصيل التلميذ عن معدل تحصيل أقرانه من التلاميذ الآخرين ممن يتماثلون معه في العمر الزمني.

ج- محك المشكلات المرتبطة بالنضج

ويعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل والنضج، حيث نجد معدلات النمو تختلف من تلميذ لآخر، مما يؤدي إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، ومن هنا يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم، سواء كان هذا المحك يرجع



لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية. ويضيف (نبيل عبد الفتاح حافظ، 2000، ص165- ص171) محكا رابعا هو:

د- محك التربية الخاصة Special Education Criterion

ويرتبط هذا المحك بالمحك السابق، ويعتمد على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا تصلح لهم طرائق التدريس المتبعة مع أقرانهم من التلاميذ العاديين، وإنما يحتاجون إلى توفير نوع من التربية الخاصة تصلح لمواجهة مشكلاتهم التعليمية، والتي تختلف في طبيعتها عن مشكلات غيرهم من التلاميذ. وذكر (سعيد حسني العزة، 2002، ص50- ص52؛ McKinney، (1984) محكا خامسا هو:

هـ- محك العمليات النيورولوجية:

ويعبر عن العمليات النيورولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ، وتظهر في الاضطرابات الإدراكية، والأشكال غير الملائمة من السلوك كالنشاط الزائد والاندفاعية، وصعوبات الأداء الوظيفي في النمو الانفعالي والاجتماعي ونمو الشخصية عامة. وتمت الاستفادة من هذه المحكات في الجانب التطبيقي للكتاب وفقا لطبيعة المحك والحالة التي يتناسب معها.

نماذج تشخيص صعوبات التعلم

ويعتمد التشخيص على نماذج لتشخيص صعوبات التعلم، أوردتها الدوريات والأدبيات المتعلقة بدراسة هذه الظاهرة، ومن أبرزها:

أ- نموذج بتمان (1964) Bateman

ويتضمن الخطوات الآتية وهي:

1- المقارنة بين المستوى المتوقع للمتعلم وأدائه الفعلي، وعند ملاحظة تفاوت بين تقدير المستوى المتوقع معتمدا على اختبارات عقلية، وبين مستوى الأداء الفعلي، فإنه يرجح وجود صعوبة في التعلم.

2- الوصول إلى وصف سلوكي مفصل يؤيد نتائج اختبارات مختلفة.
3- تحديد مصاحبات الصعوبة من الناحية الجسمية أو العصبية، أو التعليمية.
4- الفرض التشخيصي والذي يتضمن برنامجا علاجيا. ويسمى فرضا علاجيا؛ لأنه خاضع للتحقيق والتعديل والتوسع أثناء العلاج (يعقوب موسي علي، 1996، ص95).

ب- نموذج جاي بوند وآخرين (1984)

ويوضح هذا النموذج عملية تشخيص القراءة بمراحل ثلاث هي: (مرحلة التشخيص العام. ومرحلة التشخيص التحليلي. ومرحلة التشخيص بطريقة "دراسة الحالة").وفيما يلي شرح لمراحل التشخيص الثلاث في نموذج جاي بوند وآخرين:

أولا: مرحلة التشخيص العام:

وتتضمن هذه المرحلة جمع المعلومات عن مستويات أداء التلاميذ في العناصر الرئيسة لنمو القراءة، وتتضمن أيضا تقديرا بالمستوى العقلي للتلميذ. ويستطيع القائم بالتشخيص أن يقارن وضع التلميذ في النشاط العقلي ووضعه في نشاط القراءة، ومستوى أدائه في المجالات المختلفة، وبذلك يقدر الصعوبة القرائية لدى التلميذ.

فإذا اتضح أن درجة التلميذ في القراءة تماثل القدرة القرائية المتوقعة له، وتماثل تفوقه في مجالات التعليم الأخرى، اعتبر هذا التلميذ متقدما في القراءة بنفس الدرجة المتوقعة له. وإذا كانت قدرة التلميذ في القراءة أقل بدرجة ملحوظة في المستوى المتوقع له، كان ضروري إجراء عمليات التشخيص.

وتطبق المدرسة اختبارات التحصيل الدراسي لملاءمة عمليات التدريس للفروق الفردية، وهذه المرحلة من التشخيص تفيد في الكشف عن تلاميذ صعوبات تعلم القراءة، والكشف عن التلاميذ الذين يحتاجون لمواءمة المناهج لقدراتهم.

ثانيا: التشخيص التحليلي للقراءة:

ويقسم التشخيص التحليلي للقراءة إلى عدد من المهارات والقدرات. تمكن المختص بالتشخيص من الكشف عن مجالات الصعوبة لدى التلميذ، ويوضح هذا التقسيم مشكلة التلميذ في الفهم أو في أساليب التعرف على الكلمة، أو في إتقان القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية، أو في مهارات الدرس الأساسية ويتم التشخيص حسب الدرجات النهائية التي حصل عليها في مجموع الاختبارات المقننة.

ثالثا: أسلوب دراسة الحالة:

ويشمل التشخيص في هذه المرحلة تحليل مواطن القوة والضعف في التلميذ الواحد، فيتعرض لقدراته، واستجاباته الانفعالية، واتجاهاته نحو القراءة، والبيئة المدرسية للتلميذ، وطرائق التدريس المستخدمة فيها، والظروف الأسرية التي قد تؤثر في القراءة، والكشف عن مشاعر الآباء تجاه مشكلة أبنائهم في القراءة، ومدى استعدادهم للتعاون في حل هذه المشكلة.

ج- نموذج كيرك وكالفانت (1988)

ويتضمن ست مراحل، وتهدف هذه المراحل إلى تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، وتخطيط وتقويم البرامج العلاجية لهم بشكل منظم. وهذه المراحل هي:

المرحلة الأولى: التعرف: وتحدث هذه المرحلة في البيت أو المدرسة عندما يتقرر بأن التلميذ ينخفض عن مستوى أداء أقرانه، ومستوى تحصيله الأكاديمي ليس في مستوى عمره وصفه الدراسي.

المرحلة الثانية: ملاحظة ووصف السلوك: وتتمثل في ملاحظة ووصف سلوك التلميذ في ضوء قدراته وإمكاناته، ولابد النظر إلى أبعد من تحديد مستوى القراءة الصفي للتلميذ، وذلك لوصف كيف يقرأ ؟ ما نوع الأخطاء التي يقع فيها؟ هل تتكرر عنده أخطاء الحذف، والإضافة، والتكرار؟ ما المهارات التي يستخدمها التلميذ في قراءة الكلمة؟ ما درجة سرعته في القراءة؟ وما

الكلمات التي تربكه؟ وهذه المعلومات يمكن الحصول عليها بملاحظة التلميذ أثناء القراءة، أو تطبيق اختبارات القراءة ذات المحكات المرجعية، أو اختبارات التشخيص في مجال القراءة.

المرحلة الثالثة: التقييم غير الرسمي: ويشمل تحديد العوامل الداخلية والخارجية التي يمكن أن تسهم في مشكلة التلميذ (الحرمان الثقافي، مستوى الذكاء، الجانب الانفعالي، مشكلات في البصر أو السمع - مهارات الأداء الحركي)، وفي الحالة التي تكون فيها الأعراض السلوكية للتلميذ شديدة، فيجب أن يحول مباشرة إلى فريق التقييم المتعدد التخصصات.

المرحلة الرابعة: التشخيص المبني على تعدد التخصصات: وقد يتفق فريق التقييم على أن التلميذ لديه صعوبات تعلم إذا:

1- لم يكن تحصيله مساويا لعمره الزمني ومستوى قدرته حينما تقدم له خبرات مناسبة.

2- وجد تباين شديد بين التحصيل والقدرة الفعلية في مهارات القراءة، والكتابة، وفهم المادة المقروءة، والرياضيات.

المرحلة الخامسة: كتابة نتائج **التشخيص**: وتتمثل في صياغة عبارة تشخيصية لتفسير عدم قدرة التلميذ على التعلم، وتتم كتابة وصياغة العبارة التشخيصية بتحليل التشخيص وتحديد العوامل التي تظهر بأن لها علاقة في إعاقة التلميذ عن إحراز نجاح في تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة.

المرحلة السادسة: تخطيط برنامج علاجي: ويتم فيها تطوير برنامج علاجي بناء على فرضيات التشخيص، وما أسفر عنه من إشارات ودلالات توضيحية عن الصعوبات التعلمية لدى التلاميذ المندرجين تحت هذه الفئة، كل حسب صعوبته ومجالها.

د- نموذج سيد أحمد عثمان (1990)

ويتضمن هذا النموذج مجموعة من الأسس الواجب مراعاتها، وهي:

1- الوصف التفصيلي للصعوبة وما يرتبط بها من أعراض ومصاحبات.



2- السجل المدرسي الكامل عن تحصيل التلميذ حتى يسهل الرجوع إليه عند تشخيص صعوبات التعلم في أي مرحلة من مراحل تعلمه.

3- أن يكون لدى موجه التعلم تقرير مفصل عما لدى المتعلمين من مهارة أو خبرة أو معرفة، فيما يتصل بالخبرات الجديدة ويسمى "سلوك المدخل" أي السلوك الذي يدخل به المتعلم إلى موقف التعلم الجديد.

4- الاهتمام بالتعرف على التلميذ من ناحية حواسه، وتناسقه وتآزره الحسي الحركي وسلامة المخ والجهاز العصبي كله، والمستوى الصحي العام.

وهنا تقوم المدرسة بتحويل المتخلفين عقليا والمعوقين جسميا والمصابين بأمراض وعيوب السمع والبصر إلى الجهات المختصة، وتقتصر مسؤولية المدرسة على تشخيص وتصنيف وعلاج صعوبات التعلم.

ويرى المؤلف أن النماذج التشخيصية لصعوبات التعلم تتضمن مراحل محددة وواضحة؛ لتحديد تلاميذ صعوبات التعلم. ويمكن الاستفاد من هذه النماذج في الجوانب الآتية: (وصف سلوك التلاميذ، جمع المعلومات عن مستوياتهم، التشخيص التحليلي للقراءة، تعرف حالة التلاميذ الأسرية، تباين تحصيل التلاميذ وعمرهم الزمني، الاستفادة من ملفات التلاميذ) بالإضافة إلى ذلك يمكن للمختصين في دوائر التربية الخاصة والمشرفين التربويين في المجال الأول واللغة العربية، ومعلميها الرجوع إلى هذه النماذج ودراستها والاستفادة منها في بناء الأنشطة والتمرينات العلاجية، للمساهمة في علاج ومساعدة التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.



الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة ووسائل تشخيصها

- مفهوم مهارة القراءة
- أهمية القراءة
- أنواع القراءة
- أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية
- مهارات القراءة الصامتة والجهرية
- نظريات تعليم القراءة
- تشخيص صعوبات تعلم القراءة
- وسائل تشخيص صعوبات تعلم القراءة
- علاج صعوبات تعلم القراءة
- البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة
- الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها
- الدراسات التي تناولت علاج صعوبات تعلم القراءة بتقديم برامج علاجية



الفصل الثاني

صعوبات تعلم القراءة ووسائل تشخيصها

يتناول هذ الفصل من الكتاب تعريف القراءة وأهميتها وأنواعها، وأهدافها في المرحلة الابتدائية، وأهم مهاراتها، ثم وسائل تقييم القراءة ووسائل علاجها.

مفهوم مهارة القراءة

تعد القراءة مهارة أساسية من المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، بل إنها تعد من أهم هذه المهارات لما لها من مكانة متميزة، حيث بدأ نزول القرآن الكريم بها، في قوله تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ**﴾ (سورة العلق الآيات، 1، 2، 3). ويتضح من خلال هذه الآيات الكريمات الأمر الإلهي بالقراءة، والدعوة إلى الأخذ بوسيلة التزود بالعلم والمعرفة، وهي القراءة.

وتشكل القراءة أحد المحاور الأساسية والهامة لصعوبات التعلم الأكاديمية. وتعد من أهم وسائل كسب المعرفة والحصول على المعلومات، وهي من الموضوعات الهامة التي ينبغي الاهتمام بها، خاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لأنها تمكن من الاتصال المباشر بالمعارف والعلوم الإنسانية. وهي ضرورية للتكوين الثقافي والنمو الذاتي للأفراد. بالإضافة إلى أن القراءة تمثل أكثر أنماط صعوبات التعلم الأكاديمية شيوعاً. وأن نسبة (60-70%) من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم يعانون من صعوبات في القراءة (كيرك وكالفانت، 1988).

والقراءة عملية عقلية نمائية معقدة، تتضمن العديد من العمليات النمائية

الأخرى، مثل الانتباه، والذاكرة، واللغة، والإدراك. فالقراءة ليست مجرد نشاط عضوي لتعرف الرموز المكتوبة، وإنما هي أيضا نشاط اجتماعي (Snow, 2000, p.10)، ويعرفها (رشدي أحمد طعيمه، 2000، ص91) أنها عملية تفسير للرموز اللفظية المكتوبة أو المطبوعة، وهي نتيجة التفاعل بين الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة والمهارات اللغوية، والخبرات السابقة للقارئ، وهي عملية نشطة إيجابية، تتطلب من القارئ مستويات مختلفة من الفهم. وقد كثرت تعريفات القراءة نظرا لتقدم العلم، والتوصل إلى العديد من النتائج من خلال البحوث، وتطور مفهوم القراءة من كونها عملية فسيولوجية عضوية إلى عملية تتطلب من القارئ نقل الأفكار إلى الآخرين، وربط المقروء بخبرته الشخصية السابقة، وفهم المعاني .(Southgate, 1983, p.P22-23)

وهذا ما أكده (فتحي يونس وآخرون، 1996) في تعريفه القراءة، حيث عرفها بأنها عملية معقدة، تتضمن العديد من العمليات، فهي عملية تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتقتضي هذه العملية فهم المعنى، والربط بين الخبرة الشخصية والمعنى، ومن هنا فإنها عمليتان متصلتان: العملية الأولى تتعلق بالاستجابات الفسيولوجية كما هو مكتوب، والعملية الثانية عملية عقلية يتم من خلالها تفسير المعنى، وتشمل هذه العملية التفكير والاستنتاج.

ويعرف (محمود خاطر؛ مصطفى ورسلان، 1986، ص23) القراءة أنها أداة اكتساب المعرفة والثقافة والاتصال بنتاج العقل البشري. وتعد من أهم وسائل الرقي والنمو الاجتماعي والعلمي. وهي عملية عقلية انفعالية دافعية تشمل الرموز والرسوم التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه وفهم المعاني، والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني، والاستنتاج، والنقد، والحكم، والتذوق، وحل المشكلات (حسن شحاتة، 1993).

أما صعوبات تعلم القراءة فهي: القصور في تحقيق الأهداف المقصودة وتتضمن فهم المقروء، و إدراك العلاقات بين المعاني والأفكار، و التعبير عنه

والبطء في التلفظ أو النطق المعيب أو الضبط الخطأ للألفاظ (حسين سليمان قوره، 1986، ص 27). وتشير كذلك إلى قصور ناتج عن ضعف عقلي يحول بين التلميذ وبين تعلمه القراءة بالمستوى العادي، أو حسب ظروف تعليمية أخرى تجعله أقل من نموه القرائي(محمود خاطر؛ مصطفى رسلان، 1986، ص31).

وهي مصطلح يستخدم لوصف التلاميذ الذين يبدون انحرافا عن الوسط، في واحدة أو أكثر من العمليات اللازمة لفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة. بالرغم من كونهم عاديين عقليا وحسيا وحركيا. إلا أنهم يعانون من صعوبة في القراءة والنطق والهجاء والفهم الصحيح. ويؤدي ذلك إلى وجود مشكلات إدراكية لديهم، تؤثر في تعلمهم بصورة عامة والمفاهيم العلمية على وجه الخصوص، ومن ثم ينخفض مستوى تحصيلهم لها (Hallahan, et al, 1996)

ويتضح مما سبق أن عملية القراءة ليست بالعملية البسيطة السهلة، وإنما هي عملية صعبة ومعقدة، حيث تتجاوز عملية تعرف الحروف ونطقها إلى الربط بالخبرات السابقة للفرد والتفاعل مع المقروء، وتحليله ونقده للتوصل إلى المعاني والأفكار التي يتضمنها الكلام المقروء.

أهمية القراءة

تعتبر القراءة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، فهي وسيلة لربط أفراد المجتمع بعضهم ببعض، كما أنها أداة لنقل التراث الحضاري المكتوب بين أجيال المجتمع، وهي تمثل الأساس القوي للمعرفة المنظمة والمتعمقة، كما أنها تمد الفرد بكل جديد ومبتكر أنتجه العقل البشري في مختلف المجالات، وفي مختلف الثقافات (ياسر الحيلواني، 2003، ص142).

وتعد القراءة من أهم المهارات الدراسية التي تعلم في المرحلة الابتدائية، فهي الجسر الموصل إلى المعارف الأخرى، وعن طريقها يتمكن التلميذ من متابعة دروسه، ويتوقف عليها مستوى تحصيله الدراسي. فإذا تمكن من مهاراتها تقدم في دروسه، وإذا لم يتمكن من إتقان مهارات القراءة، فإنه لن

يتقدم في المواد الدراسية الأخرى، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات دراسية قد تسبب في رسوبه أو تسربه من المدرسة أو ظهور مشكلات سلوكية أخرى. والقراءة تساعد التلميذ على تهذيب الذوق الجمالي لديه، من خلال قراءة الكتب المتضمنة القيم الأدبية الصالحة، والقدوة الإنسانية الخيرة، والاستمتاع بأوقات الفراغ (حسن شحاته، 1993، ص44).

أنواع القراءة

تنقسم القراءة من حيث الشكل إلى نوعين هما:

أ. **القراءة الصامتة**: وهي العملية التي يتم فيها تفسير الرموز الكتابية. وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ. دون صوت أو همهمة. أو حتى تحريك للشفاه. لذلك فإن القراءة الصامتة (السرية) تقوم على عنصرين هما: (النظر بالعين إلى المقروء، والنشاط الذهني الذي يستشيره المنظور إليه من تلك الرموز). (سامي محمد ملحم، 2002، ص281- ص282). وتعرف بأنها: عملية استقبال الرموز المطبوعة، وإعطائها المعنى المناسب والمتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة، مع تفاعلها بالمعاني الجديدة (يسرية علي أمان آل جميل، 2006، ص 88).

ب. **القراءة الجهرية**: وتعني العملية التي تتم فيها ترجمة الرموز الكتابية إلى ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة متباينة الدلالة. حسب ما تحمل من معنى. فهي تعتمد على ثلاثة عناصر رئيسية هي: (رؤية الرمز بالعين، ونشاط الذهن في إدراك معنى الرمز، والتلفظ بالصوت المعبر عما يدل عليه ذلك الرمز)، (سامي محمد ملحم، 2002، ص282، عبد الفتاح والبجة، 2001، ص44).

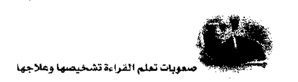
أهداف تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية

لكل مهارة من المهارات اللغوية مجموعة من الأهداف يتم تحقيقها من خلال مجموعة من الإجراءات والممارسات، تتمثل في تزويد المتعلمين بالمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم اللازمة لهذه الأهداف،

ويكون ذلك من خلال المقررات الدراسية والأنشطة التي تقدمها المدرسة للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

وفيما يلي عرض لأهم الأهداف التي تسعى المدرسة الابتدائية إلى تحقيقها من خلال تعليم القراءة، تم اشتقاقها من كتب طرائق التدريس، ودليل المعلم، والمنهج المدرسي للصف الخامس الابتدائي طبعة (2005)، والدراسة التي قدمها المركز العربي حول المستوى اللغوي المتوقع أن يصل إليه المتعلم بنهاية المرحلة الابتدائية كما ذكرها (غصوب خميس، 1997، ص20-ص21)، ومن هذه الأهداف:

1- تزويد المتعلم بما يحقق النمو العقلي والنفسي والجسمي من خلال الموضوعات المتنوعة التي يقرأها.
2- زيادة الحصيلة اللغوية للمتعلم من مفردات وعبارات وتراكيب وأساليب وأفكار ومعان.
3- تنمية خبرات المتعلم، والرقي بمعلوماته ومفاهيمه الاجتماعية عن طريق الموضوعات القرائية.
4- إكساب المتعلم مهارات القراءة المختلفة عن طريق التدريب والممارسة السليمة.
5- تنمية الميل للقراءة لدى المتعلم، وذلك باختيار الموضوعات التي يميل المتعلم إلى قراءتها، و تلبي حاجاته ورغباته.
6- تنمية مهارة الاستماع لدى المتعلم، عن طريق اختيار القصص ودروس الاستماع، المثيرة للانتباه والفهم .
7- بعث المتعة في نفس المتعلم، وجعل عملية القراءة مسلية، وذلك باختيار الموضوعات والقصص المشوقة والمناسبة له، والقريبة من خبراته ورصيده اللغوي.
8- إجادة النطق، وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، بطلاقة ويسر وفق قدرات المتعلم وإمكاناته.



9- إكساب المتعلم القدرة على الانطلاق في القراءة في مجالات النشاط اللغوي التي يمارسها.

10- إكساب المتعلم القدرة على تقويم الموضوع الذي يقرؤه في ضوء قيم المجتمع.

11- غرس حس التذوق اللغوي والاستمتاع لدى المتعلم من خلال موضوعات المنهج.

12- ترسيخ القيم الدينية والعربية، بحيث تحكم سلوك المتعلم إيمانا بدورها الفاعل في العلاقات الشخصية والاجتماعية.

13- صقل المواهب الإبداعية والخلاقة لدى المتعلم .

وبمراجعة أهداف القراءة في المرحلة نجد أنها تشمل جوانب النمو المعرفي لدى التلاميذ وتهتم بالجوانب الأخرى، لكن ما مدى تحقق هذه الأهداف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟، وهل المناهج التعليمية تحتوي على أنشطة وتدريبات واستراتيجيات تحقق هذه الأهداف؟.

مهارات القراءة الصامتة والجهرية

توضح بدرية سعيد الملا (1987، ص59) أن المهارات التي تتضمنها القراءة الجهرية هي نفس المهارات الأساسية التي تستخدم في القراءة الصامتة، والفرق بينهما يكمن في عملية نطق المادة المكتوبة، ونقل مضمونها للآخرين وتعرف القراءة الصامتة بأنها: عملية تعرف وفهم الكلمة المكتوبة دون النطق بها، وتنقسم مهارات القراءة الأساسية إلى: (مهارات التعرف، مهارات الفهم، مهارات النطق، مهارات السرعة، مهارات الطلاقة).

وترتبط مهارات القراءة بمراحل التعليم فلكل مرحلة مهارات خاصة بها، ويجب التركيز عليها وعدم إهمالها، لأن إهمال أي مهارة من المهارات يؤدي إلى الضعف في القراءة، خاصة أن القراءة عملية معقدة ومركبة تعتمد كل مرحلة فيها على المراحل السابقة واللاحقة لها، ولذا (لابد) أن تكون المهارات

متتابعة ومستمرة ومتصلة لا انفصال بينها، وأن تأخذ حقها من الوقت في عملية التعليم، ويكون التعلم بموضوعات قريبة من التلاميذ تلبي حاجاتهم وتمس رغباتهم، وأن يراعى في تعليمها الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلاميذ يختلفون في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم (حمده حسن عبد الرحمن أبو ضاعن السليطي، 2001، ص90- ص100). ومن أهم مهارات القراءة التي يجب إكسابها للتلاميذ ما يلي:

أ - تعرف الكلمة:

ويقصد بها إدراك الرموز المكتوبة ومعرفة المعنى في السياق الذي يظهر فيه، وهذا يعني وجود ارتباط وثيق بين تعرف الرموز والمعنى، إذ لا قيمة لمهارة تعرف الرموز دون فهم المعنى، ولا أهمية لمعرفة المعنى دون إدراك الرموز وتعرفها (فتحي علي يونس؛ وآخرون، 1999، ص88). وفي تعرف الكلمة يتم تعليم التلاميذ كيفية استخدام معرفتهم بالأصوات والهجاء كاستراتيجية مبدئية لتعرف الكلمة؛ لتمكن التلاميذ من ترجمة حروف الكلمات المكتوبة إلى أصوات بسرعة تلقائية، وبذلك يمكنهم تعرف الكلمات و فهم معناها، ومع استمرار عملية القراءة وتعقد الموضوعات المقروءة وتمكن التلاميذ من مهارة تعرف الكلمات، يظهر التلاميذ قدرة على نطق الكلمات الجديدة التي لم يسبق لهم رؤيتها مطبوعة.

ب - مهارة الفهم

وهي المهارة الثانية من مهارات القراءة، وتعني التفاعل بين تعرف الكلمة ومهارة الفهم، فعملية الفهم هي تفسير المعنى في ضوء السياق (Johnson, 1980, p.22)، أما (فتحي يونس؛ وآخرون، 1996) فعرفها بأنها الربط الصحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، وإخراج المعني من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر الأفكار واستخدامها في الأنشطة الحاضرة والمستقبلية.

ومهارة الفهم تحقق الهدف من القراءة وهو فهم المعنى، وأولى الخطوات

فيها ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب، من أجل تعرفها ومن ثم فهمها، وقد لا يصل المعنى من كلمة واحدة، فالقارئ الجيد يستطيع أن يفسر الكلمات من خلال مؤشرات السياق، ويفهم الكلمات كأجزاء للجمل، والجمل كأجزاء للفقرات، والفقرات كأجزاء للموضوع (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001، ص95)،

وتتضمن مهارة الفهم العديد من المهارات، منها: (القدرة على إعطاء الرمز معناه، والقدرة على استخلاص الأفكار الرئيسة في النص، وما يندرج تحتها من أفكار فرعية، والقدرة على القراءة في وحدات فكرية، والقدرة على معرفة تتابع الأفكار، وتسلسل الأحداث فيما يقرأ، والقدرة على استخلاص الجمل الهامة من النص، والقدرة على فهم الكلمات من السياق، وانتقاء المعنى المناسب لها، والقدرة على فهم الجمل والفقرات، والقدرة على التحليل والنقد أثناء القراءة، وذلك من خلال معرفة المحتوى وأفكاره ومناقشتها، والقدرة على تقديم المحتوى، ومعرفة الأساليب الأدبية، وتحديد هدف الكاتب، والقدرة على المقارنة بين ما يقرأه الآن، وما سبق له قراءته من النصوص، والقدرة على الاحتفاظ بالأفكار المتضمنة في النصوص المقروءة، والقدرة على ربط وتفسير المقروء في ضوء الخبرات السابقة، والقدرة على فهم الاتجاهات التي يتبناها الكاتب)، (محمد صلاح الدين مجاور، 1998)، و(محمد لطفي محمد جاد، 2003)، و(حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، و(حاتم حسين البصيص، 2007).

وهذه المهارة وما تتضمنه من مهارات فرعية، تعد خطوة أولى في تعليم القراءة، إذ لا بد أن يهدف تعليم القراءة إلى تمكين التلميذ من هذه المهارات، من أجل فهم المادة المكتوبة، والتي تعد أمرا ضروريا، فالتلميذ الذي لم يتمكن من فهم المادة المقروءة، فإنه لن يتوصل إلى الرسالة التي تنقلها الكلمات المتضمنة فيها (Mc Cromick, Sandra, 1999, p.384)

وقد حدد (محمد منير مرسي، 1988، ص190) عاملين أساسيين لتحديد مستوى الفهم، وهما: الاستنتاج في القراءة، ويقصد به العامل العقلي الذي

يعتمد بدرجة كبيرة على الذكاء، أما العامل الثاني فهو العامل اللفظي ويقصد به معرفة الكلمة والذي يعتمد اعتمادا كبيرا على الجانب الحسي.

ج - مهارة النطق

وتمثل مهارة النطق الجانب الميكانيكي من مهارة القراءة، حيث يقوم التلميذ بتوظيف أعضاء النطق وأجهزته في عملية القراءة، لإدراك الرموز المكتوبة إدراكا منطوقا لفظيا. وهذه المهارة تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية، تختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن أهم مهارات النطق في المرحلة الابتدائية، ما يأتي: (نطق الأصوات نطقا صحيحا، والتفريق في النطق بين الأصوات قريبة المخرج، ونطق الكلمات نطقا صحيحا مضبوطا بالشكل، ونطق الحركات القصيرة والطويلة نطقا صحيحا، والتفريق في النطق بين الحركات القصيرة والطويلة، والقراءة في جمل تامة، والبعد عن القراءة المتقطعة، وتنويع الصوت بحسب الأساليب المختلفة، كالاستفهام، والنداء، والتعجب، والأمر، والنهي ... الخ، واستخدام الإشارة باليدين والرأس استخداما صحيحا)، (فتحي علي يونس؛ وآخرون، 1999، ص36).

د - مهارة السرعة

وتعد هذه المهارة من المهارات الأساسية لعملية القراءة، لمواجهة الكم المتزايد في المعارف والمعلومات، والتطورات التكنولوجية والقضايا المعاصرة، وتعقد الحياة، والتي تتطلب قراءة سريعة يصاحبها فهم المقروء. والسرعة في القراءة تعني السرعة في فهم المعاني التي يرمي إليها الكاتب، لذلك يتضح التفاوت في السرعة بين القراء، ويرجع إلى السرعة في فهم المعاني للمقروء، فالقارئ البطيء يصل إلى المعاني التي يرمي إليها الكاتب ببطء، بينما يفهمها آخر بسرعة، لذا لا بد أن تولى هذه المهارة عناية فائقة، وخاصة مع عالم سريع التطوير في جميع المجالات وإيجاد البرامج المساعدة لصقل هذه المهارة (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001، ص100).

هـ- مهارة الطلاقة :

وهي إحدى مهارات القراءة ويقصد بها: "القدرة على القراءة بيسر

وسهولة" . وبهذا فهي ترتبط بالاتصال الشفوي. والطلاقة صفة يتصف بها القارئ الذي يقرأ قراءة سليمة، مع حسن نطقه الحروف والكلمات وإخراجها (الحروف) من مخارجها الصحيحة، وزمن أقل من الزمن الذي يستغرقه القارئ العادي. وترى (شاناهان، Shanahan 1998)، أن القراءة بطلاقة تعني القدرة على القراءة بدقة وسرعة ويسر مع معرفة بأصوات اللغة، وأن القراء بطلاقة يمكنهم قراءة فقرات الاختبار أفضل من القراء غير القارئين بطلاقة، ولمساعدة التلاميذ على اكتساب مهارة الطلاقة في القراءة، لابد من استخدام أنشطة القراءة المتكررة في حجرة الدراسة، وهي عبارة عن فقرات يقرأها التلاميذ، ثم يعيدون قراءتها عدة مرات إلى أن يصبحوا قادرين على قراءتها بطلاقة.

ويرى المؤلف بأن التلاميذ يحتاجون إلى مهارات القراءة بنوعيها الجهرية والصامتة، لتوظيفها في حياتهم التعليمية داخل المدرسة، وحياتهم الاجتماعية المستقبلية في المجتمع، وتنمو هذه المهارات تدريجيا لكونها مكتسبة من خلال مراحل التعليم المختلفة، ومدى ممارسة التلاميذ لها وتدريبهم على استخدامها. وعندما يواجه التلاميذ صعوبة في هذه المهارات فلابد من اقتراح الخطط والبرامج لعلاجها.

نظريات تعليم القراءة

توجد العديد من النظريات تدور حول طبيعة اللغة والقراءة، وطرائق تعلمها، ومبادئ تدريسها، فمنها نظريات خاصة باللغة، ونظريات خاصة بالقراءة.

أولاً: نظريات اللغة

النظريات الخاصة باللغة تشير إلى الأساس النظري، والمبادئ الخاصة باللغة، وفيما يلي عرض لهذه النظريات:

أ - **النظرية البنائية**: وهذه النظرية ترى أن اللغة نظام مكون من عناصر مرتبطة ارتباطا بنائيا من أجل التوصل إلى المعنى، والهدف من تعلم اللغة عند أصحاب هذه النظرية هو إتقان عناصر هذا النظام، والتي تحدد وفق

معايير الوحدات الصوتية، ووحدات القواعد، وعمليات القواعد، والعناصر الإعرابية (Richards, 1996).

ب - **النظرية الوظيفية**: يرى أصحاب هذه النظرية أن اللغة أداة التعبير عن المعني الوظيفي ولابد أن يخضع تدريس اللغة لهذه الرؤية، وتركز هذه النظرية على البعد الاتصالي للغة أكثر من تركيزها على القواعد، وتهتم بتنظيم وتحديد محتوى تدريس اللغة، بحيث يحقق وظيفتها، ويخدم عملية الاتصال واحتياجات المتعلم. وبذلك فإن هذه النظرية تهتم باللغة المستخدمة الوظيفية، التي يحتاجها المتعلم في حديثه وكتاباته، على خلاف النظرية البنائية التي تركز على القواعد البنائية، كما أن النظرية الوظيفية تسعى إلى تلبية احتياجات المتعلم من خلال استخدام اللغة الحياتية أثناء تدريس اللغة (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001، ص110).

ج - **النظرية التفاعلية**: تستند هذه النظرية إلى أن اللغة أداة لتحقيق التواصل بين الأشخاص، ولتوثيق الروابط الاجتماعية بينهم، وتركز على قواعد الحركات والأفعال والتفاعل الموجود في الأحاديث المتبادلة، وبذلك يكون تحديد وتنظيم محتوى تدريس اللغة منصبا على قواعد التفاعل والتبادل بين أفراد المجتمع (سعيد عبد الله لافي، 2006، ص52).

ويتضح من خلال العرض السابق الموجز لنظريات اللغة الثلاث، التباين بينها في مبادئها وأهدافها، مع الاختلاف بينها في محتوى تدريس اللغة في كل منها. وتبرز الاستفادة من هذه النظريات حسب وجهة نظر المؤلف في توظيف النظرية التفاعلية لعلاج صعوبات تعلم القراءة لأن تلاميذ صعوبات التعلم يحتاجون إلى التفاعل الإيجابي الذي يعزز لديهم الدافعية والرغبة في الاستجابة والمشاركة، ويقلل لديهم الخوف والكسل والإنطوائية. الأمر الذي يعزز مفهوم الذات لديهم ويعمل على تنميته.

ثانياً: نظريات القراءة

وهي النوع الثاني للنظريات المتعلقة بمداخل تعليم القراءة ومن هذه النظريات ما يلي:

أ - **نظرية المهارة الفرعية**: يرى أصحاب هذه النظرية أن القراءة مجموعة من المهارات الفرعية التي ينبغي على التلاميذ إتقانها والربط بينها، لذا فهم يرجعون تأخر بعض التلاميذ في القراءة إلى عدم إتقانهم لهذه المهارات والربط بينها، مما يتسبب في ضعفهم وعدم قدرتهم على فهم المقروء (Burns, 1984) ويؤكد أصحاب هذه النظرية على أهمية تدريس مهارات تعرف الكلمة بصورة منفصلة حتى يتقنها التلاميذ. ثم يتمكنوا بعد ذلك من الربط بينها بتلقائية. وعلى الرغم من أن هذه النظرية تقوم على المهارات الفرعية المتضمنة في المهارات الأساسية، فنادرا ما نجد قائمتين متشابهتين لمهارة تعرف الكلمة، أو لمهارة الفهم (صلاح عميره علي، 2008، ص65). ويتضح مما سبق أن تدريس القراءة وفقا لنظرية المهارات الفرعية يتطلب تدريس هذه المهارات للتلاميذ، والتدريب عليها من خلال النصوص القرائية، ليتحقق الربط بينها.

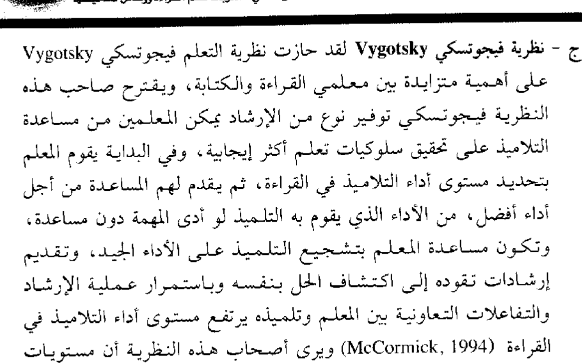
ب - **النظرية النفس - لغوية**: وتستند هذه النظرية على مبادئ نفسية وأخرى لغوية، ويعتقد أصحاب هذه النظرية أن التلاميذ يتعلمون القراءة بنفس الطريقة التي يتعلمون بها التحدث، وأنهم عندما يقرؤون يستدعون جميع خبراتهم السابقة، وحصيلتهم اللغوية، من أجل توقع معنى المادة أو النص المطبوع. ولقد وضع (رأفت رخا السيد محمد أبو رخا، 2003، ص89) بعض الممارسات الصفية الجيدة لعملية القراءة التي تعتمد على النظرية النفس- لغوية، وهي:

1- مطالبة التلميذ قراءة القصة ذات المعنى كاملة دون تقديم المساعدة، وتشجيعهم على التخمينات المنطقية، والتصحيح الذاتي.

2- استخدام مدخل خبرة اللغة.

3- مساعدة التلاميذ على إدراك العناوين أو الإشارات أو الإعلانات أثناء قراءتهم.

4- ترك التلاميذ يتعلمون مهارات القراءة عند قراءتهم المواد ذات المعنى والتركيز على القراءة كفهم.



ج - **نظرية فيجوتسكي Vygotsky** لقد حازت نظرية التعلم فيجوتسكي Vygotsky على أهمية متزايدة بين معلمي القراءة والكتابة، ويقترح صاحب هذه النظرية فيجوتسكي توفير نوع من الإرشاد يمكن المعلمين من مساعدة التلاميذ على تحقيق سلوكيات تعلم أكثر إيجابية، وفي البداية يقوم المعلم بتحديد مستوى أداء التلاميذ في القراءة، ثم يقدم لهم المساعدة من أجل أداء أفضل، من الأداء الذي يقوم به التلميذ لو أدى المهمة دون مساعدة، وتكون مساعدة المعلم بتشجيع التلميذ على الأداء الجيد، وتقديم إرشادات تقوده إلى اكتشاف الحل بنفسه وباستمرار عملية الإرشاد والتفاعلات التعاونية بين المعلم وتلميذه يرتفع مستوى أداء التلاميذ في القراءة (McCormick, 1994) ويرى أصحاب هذه النظرية أن مستويات النمو لا تحدد عن طريق العمر أو القدرة الذهنية للتلميذ، ولكن عن طريق التفاعلات التعاونية بين المعلم والتلميذ التي يمكن بواسطتها أن ترتقي مستويات النمو.

د - **نظرية الجشطالت والقراءة Reading & Gechtalt Theory** تذهب مدرسة الجشطالت إلى أن الإنسان يتعلم كيفية ربط مفهوم من المفاهيم بالميدان أو الخلفية المتواجد فيها هذا المفهوم. وفي ميدان القراءة نجد أن النص الذي تقع فيه الكلمات هو الذي يضفي المعنى على تلك الكلمات. وتتأثر معاني الكلمات بالكلمات الأخرى الموجودة في الأنماط المختلفة للجملة والتي هي جزء منها. وتنص نظرية الجشطالت على أن معاني الكلمات تفهم أحسن في علاقتها المتبادلة بسلسلة الكلمات المرتبطة بها.

وتعتمد نظرية الجشطالت على إيجاد المواقف التربوية التي تثير انتباه التلاميذ، وتدعوهم إلى التركيز الذهني والتهيؤ النفسي للعمل على مواجهة تلك المواقف، والمشاركة في التوصل إلى الحلول المناسبة لها، لذا فإن معلم المرحلة الابتدائية لا بد أن يثير المواقف المناسبة لعملية التعلم. ويأخذ الجشطالتيون قانون التنظيم والاستبصار محورا لعملية التعلم، ومن القوانين التي تستند مواقفهم عليها في عملية التعلم: قانون التشابه، قانون التقارب،

قانون الإقفال والإغلاق، قانون الاستقرار، قانون الخبرة السابقة (رأفت رخا السيد محمد أبو رخا، 2003، ص91).

وتكمن الاستفادة من النظريات المتعلقة بمداخل تعليم القراءة حسب تجربة المؤلف من خلال توظيفها حسب طبيعة النظرية والمبادئ التي تعتمد عليها، فقد تستخدم نظرية (المهارة الفرعية) أثناء ممارسة تدريبات فهم (الكلمة) حيث إن التلميذ في هذه المهارة يتعامل مع الكلمة مستقلة بذاتها حتى يتمكن من استخدامها فيما بعد. وقد تستخدم النظرية (النفس- لغوية) أثناء إعداد مناشط وتدريبات البرامج العلاجية بحيث تتم مراعاة الحالة النفسية للتلاميذ والفروق الفردية بينهم، مثل: الملل، والدافعية، والحركة. ويمكن استخدام نظرية (فيجوتسكي) من خلال توفير مجموعة من الإرشادات الموجهه للتلاميذ طوال فترة التدريب العلاجي. أما نظرية (الجشطالت) فيمكن توظيفها في مهارة فهم الجملة، وفهم الفقرة لأنهما تعتمدان على الكل، والربط الصحيح بين الجزئيات المكونة له. فهذه النظريات تساعد المختصين والقائمين على معالجة صعوبات تعلم القراءة من خلال توجيه واختيار الأساليب والطرائق الصحيحة في التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ.

تشخيص صعوبات تعلم القراءة

تعتمد عملية تشخيص صعوبات القراءة على عدة أهداف تسهم في وضع البرامج العلاجية والتدريبات المصاحبة والأنشطة والألعاب التعليمية لعلاجها. فتهدف إلى ما يلي :

أ- تعرف جوانب صعوبات القراءة والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ .

ب- تحديد العوامل المؤثرة في القراءة كالجسمية، والاجتماعية، والتربوية، والاقتصادية، والنفسية، وغيرها.

ج- جمع البيانات والمعلومات التي تفيد في وضع وتصميم البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم القراءة.

د- تحديد الأسلوب والطريقة العلاجية المناسبة لعلاج صعوبات تعلم القراءة .

هـ - تعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة مع تحديد مستوى التلميذ وقدراته وإمكاناته القرائية، (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، (رأفت رخا السيد محمد أبو رخا، 2003)، (محمد لطفي محمد جاد، 2003)، (يعقوب موسي علي، 1996).

وسائل تشخيص صعوبات تعلم القراءة

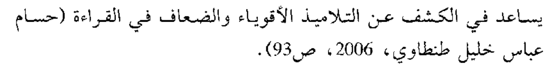
تتعدد وسائل وأدوات تشخيص صعوبات القراءة التي تساعد الفاحص في اكتشاف نواحي القوة والضعف لدى التلاميذ. وقد صنفتها ساندرا Mc Cromic Sandra(1999) في دراستها إلى نوعين من التشخيص:

أولاً - التشخيص المنهجي

وهذا النوع من التشخيص يستخدم اختبارات معيارية، وأحد أنواعها الشائعة الاختبارات مرجعية المحك، وهي اختبارات منشورة لقياس أداء أعداد كبيرة من التلاميذ وفق معيار معين، وهذا المعيار يسمح للمعلم بالمقارنة بين أداء التلاميذ، وقد تستخدم الملاحظات المقننة وغيرها من الأدوات. ومنها:

(1) **اختبارات مقننة للتحصيل العام:** وهذه الاختبارات تهدف إلى قياس قدرة التلاميذ على القراءة، كما أنها تفيد في معرفة مدى تقدمهم فيها، ومقارنة تحصيل التلاميذ في القراءة بتحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى، والمقارنة بين صف وآخر في القراءة، والاختبارات المقننة تفيد في تصنيف التلاميذ إلى مجموعات حسب مستواهم (محمد منير مرسي، 1988، ص 191). وهذه الاختبارات تقتصر على مقرر دراسي أو وحدة دراسية تمت دراستها، خلال فترة معينة من الزمن، ثم يقاس تحصيل التلاميذ فيها لمعرفة مدى تقدمهم.

(2) **الاختبارات المسحية:** وتستخدم هذه الاختبارات لتحديد مستوى أداء التلاميذ في قدرة أو مهارة أساسية من مهارات القراءة، مثل تعرف الكلمات، أو فهم الجملة... وغيرهما، وتطبيق مثل هذه الاختبارات



يساعد في الكشف عن التلاميذ الأقوياء والضعاف في القراءة (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006، ص93).

(3) **اختبارات تشخيصية للقراءة:** تعد الاختبارات التشخيصية المقننة إحدى أنواع اختبارات القراءة، فهي أداة لتعرف نقاط القوة والضعف في قراءة التلاميذ، من أجل اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة للصعوبات والمشكلات التي يعاني منها التلاميذ. ويرى (بومفري، 1985 Pumfrey) أن هذا النوع من الاختبارات يعطى نتائج عن كل تلميذ في محاور مختلفة، ويحدد مواطن المشكلات التي يعاني منها (سعيد عبد الله لافي، 2006). وتعتبر الاختبارات التشخيصية أداة فعالة يجب أن يستخدمها المدرس، في دراسة كل التلاميذ، فعن طريقها يتم تحديد أسباب مشكلات القراءة، ومصادر الفشل في عمليات تعلمها، كما أن الاختبار التشخيصي الجيد يساعد المدرس في تعرف جوانب العملية القرائية، التي يجد فيها التلميذ صعوبة فهي تتضمن اختبارات فرعية تقيس مختلف مهارات القراءة. وتنقسم الاختبارات التشخيصية للقراءة إلى نوعين:

الأول: اختبارات تشخيصية جماعية: وهي اختبارات تحليلية، تقاس فيها درجة التلميذ لتحديد مستواه القرائي، وتعطي معلومة عن حاجات التلميذ الذي لديه صعوبات، والاختبار التشخيصي الجماعي يكون بهدف تشخيص المشكلات الجماعية التي يعاني منها التلاميذ.

الثاني: اختبارات تشخيصية فردية: ويستخدم هذا النوع من الاختبارات للحصول على بيانات ومعلومات ضرورية عن التلميذ، وكذلك مع الحالات الأكثر تعقيدا والتي لديها صعوبات في القراءة. ومن الاختبارات التشخيصية المستخدمة في مهارة القراءة ما يلي:

- اختبارات القراءة الجهرية: وهي اختبارات معيارية للقراءة الجهرية تعطى بيانات عن مستوى التلاميذ في القراءة، كما

أنها تعطى تشخيصا دقيقا ومفهوما للعديد من صعوبات القراءة، والفقرات في مثل هذه الاختبارات مؤلفة من الصعوبات القرائية من الصف الأول إلى الصف السادس أو الثامن، ويصاحب هذه الفقرات سلسلة من الأسئلة الخاصة بالفهم، وأثناء القراءة تسجل جميع الأخطاء التي يقع فيها التلميذ (بدرية سعيد الملا، 1987، ص61).

- اختبارات مقننة خاصة بمهارة من مهارات القراءة: وهذا النوع يختص بمهارة معينة من مهارات القراءة، ومن هذه الاختبارات اختبار التعرف لريما الجرف (1994) واختباري الفهم والسرعة لجيتس Gates، وتختص هذه الاختبارات بقياس قدرات واستعدادات التلاميذ في مهارة محددة من مهارات القراءة. وتقيس قدرات التلميذ في أحد أنواع القراءة، مثل اختبارات القراءة الصامتة ومنها اختبار محمود سالم عبد الله، واختبارات القراءة الجهرية ومنها اختبار حسن شحاتة (سعيد عبد الله لافي، 2006، ص89).

ثانياً - التشخيص غير المنهجي

وتوظف أنواعا عديدة من القياس غير المعياري أو المقنن في هذا النوع، مثل الاختبارات المعدة من قبل المعلم، والملاحظات اليومية والمستمرة غير المقننة، ومقاييس الاتجاهات والعادات، والمقابلات مع غيره من المدرسين، أو التلاميذ، أوالوالدين وغيرها. وقد تكون يومية أو أسبوعية أو شهرية، بهدف معرفة تمكن التلاميذ من المهارات والمعارف التي تم تدريسها، ولتحديد مستوى التلاميذ القرائي. إن استخدام مثل هذه الاختبارات مفيد في البرامج التعليمية.

وفيما يلي عرض لأهم وسائل التشخيص غير المنهجي:

(1) الملاحظة اليومية:

تعتبر الملاحظة إحدى الوسائل الفعالة في عملية تشخيص صعوبات تعلم

القراءة، والتي يمكن أن تمد المعلم بالمعلومات، وتعكس سلوك تعامل التلميذ مع النصوص القرائية، وملاحظات المدرس أساسية في عملية تشخيص صعوبات القراءة، لأنه في تفاعل مستمر مع التلاميذ، فعن طريق ملاحظته لهم يتمكن من اكتشاف العديد من المظاهر الخاصة بهذه المشكلات، خاصة أثناء قراءتهم الجهرية داخل الفصل الدراسي، أو في الإذاعة الصباحية، والتي بواسطتها يتمكن من معرفة سلوكهم القرائي، ومن حيث الاستمتاع بالقراءة، وجلسة التلميذ وحركات عينيه أثناء القراءة، واستخدامه إصبعه في متابعة الكلمات أثناء قراءته، وكذلك ملاحظة إذا كان يحذف أو يضيف أو يستبدل أو يكرر الحروف والكلمات أثناء القراءة، وعدم إجادته نطق بعض الحروف أو الكلمات وإخراجها من مخارجها الصحيحة (يسرية علي أمان آل جميل، 2006، ص115).

وقد أكد التربويون على الحاجة إلى كل من القراءة الجهرية والصامتة في ملاحظة أداء التلاميذ القرائي، وفي تعرف الصعوبات التي تواجههم، وتجنبوا استخدام إحداهما على حساب الأخرى.

(2) المناقشة الشفوية:

تستخدم المناقشة الشفوية كوسيلة لتقويم مستوى التلميذ، وتحديد صعوباته في القراءة، ويتم ذلك عن طريق مناقشة التلميذ فيما قرأ، من حيث معاني المفردات، والمترادفات، والأضداد، ومعاني الجمل، والأفكار الرئيسة، والأفكار الجزئية والتفصيلية، واستنتاج الأفكار، وإبداء رأيه فيما قرأ، ورأيه بأسلوب الكاتب. وأسلوب المناقشة الشفوية يتأثر بذاتية الفاحص، وبمستوى طلاقة التلميذ وقدرته على التعبير، كما أنها غير دقيقة في وضع الفروق بين تلميذ وأخر يقربه في المستوى. وتمتاز المناقشة الشفوية بأنها من أنسب أساليب تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف الأولى لعدم تمكن التلاميذ من مهارة الكتابة، كما أنها تمكن الفاحص من قياس فهم المقروء، ومدى صحة نطق التلاميذ للحروف والكلمات وإخراجها من مخارجها الصحيحة،

والأخطاء التي يقعون فيها ومن ثم تصويبها (رأفت رخا السيد محمد أبو رخا، 2003، ص94).

(3) السجلات المدرسية:

يخصص سجلا لكل تلميذ في المدرسة، وتبين فيه درجات تحصيله في المواد الدراسية المختلفة، بالإضافة إلى وجود سجل خاص لكل تلميذ يعاني من صعوبات تعلم حسب نوعية الصعوبة تحتفظ به المدرسة، ويقوم بمراجعته المشخص لحالة التلميذ، ويحتوي هذا السجل على مجموعة من المعلومات والبيانات الخاصة عن ميوله واتجاهاته، والمسببات والظروف ذات الصلة بمجال الصعوبة، ومدى تكيفه الاجتماعي، ومعلومات خاصة بأسرته، ومدى تقدمه في المواد الدراسية المختلفة، والمواد التي أخفق فيها، وفترات تغيبه عن المدرسة، وانتقاله من مدرسة إلى أخرى. وهذه الوسيلة التشخيصية تمكن الفاحص من تحديد الصف الدراسي الذي بدأت فيه مظاهر صعوبات التعلم (القراءة) لدى التلاميذ، كما أنها توفر له معلومات لا يستطيع الحصول عليها من مصادر أخرى، تساعد في بناء البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات تعلم التلميذ. (حاتم حسين البصيص، 2007، ص48).

(4) دراسة الحالة :

وهذه الوسيلة تقوم على أساس دراسة الحالات الفردية كل على حدة دراسة متعمقة؛ من أجل تشخيص صعوبات القراءة التي يعاني منها التلميذ، ومن ثم وضع البرنامج العلاجي المناسب له ثم تطبيقه. وتعد دراسة الحالة من أدق وأشمل وسائل تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فهي تزود الفاحص بمعلومات متنوعة عن التلميذ وأسرته، وعن حالته في المدرسة، وسلوكه المدرسي وقدراته المختلفة، بالإضافة إلى الفحص الطبي والنفسي، مستخدما في ذلك جميع أدوات التشخيص لجمع البيانات والمعلومات، ويشاركه في هذا الفحص أخصائيون في اللغة، وفي علم النفس، وفي الطب، وعلى الرغم من جودة وفعالية هذه الطريقة إلا أنها أقل الوسائل

استخداما لما تتطلبه من جهد ووقت وتكاليف. وفي دراسة الحالة لا بد أن تكون هناك بطاقة خاصة بالتلميذ، ويسجل فيها بياناته، ومستواه في القراءة قبل العلاج، وأثناء العلاج، وبعده (صلاح عميره علي، 2008، ص65).

(5) الاختبارات:

تعتبر الاختبارات إحدى وسائل التشخيص المهمة في تعرف قدرات التلاميذ القرائية، وتعرف مشكلاتهم الانفعالية، والاجتماعية، والجسمية، كما أنها تمتاز بالموضوعية والدقة من قبل الفاحص من حيث الأسئلة، ومن حيث تصحيحها. وعرف (طه علي الدليمي؛ سعاد عبد الكريم الوائلي، 1996، ص103) الاختبار التشخيصي "بأنه اختبار يقدم للمتعلم بغرض تعيين مواطن الضعف، ومواطن القوة في أدائه قبل وأثناء التعلم، كما أنه يسعى لتحديد نقطة البداية لكل متعلم" . أما (فتحي مصطفى الزيات، 1998، ص36) فيرى أن الاختبارات التشخيصية هي اختبارات فردية تقدم معلومات أكثر عمقا عن نواحي القوة والضعف في القراءة لدى التلميذ. إن الاختبارات تسهم إسهاما كبيرا وفعالا في كل خطوة من الخطوات الأساسية لتشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة. وتتمثل هذه الخطوات في:

أ- تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

ب- تحديد الطبيعة الخاصة والمحددة لهذه الصعوبات.

ج- تحديد العوامل التي أدت إلى ظهور مثل هذه الصعوبات .

د- تطبيق الإجراءات العلاجية المناسبة.

كما أن الاختبارات التشخيصية هي نوع من الاختبارات التي ليس من السهل على المعلم إعدادها، فالاختبار التشخيصي يعني الاختبار الذي يزودنا بأسباب تدني مستوى التلميذ عن مستوى أقرانه في الصف. وهناك نوعان من الاختبارات يستخدمان في تشخيص الصعوبات القرائية هما:

أ- الاختبارات غير المقننة (التقديرية):

وهي اختبارات عادية، تهدف إلى جمع مزيد من المعلومات، ودراسة

بعض جوانب القراءة التي لا تتوافر لها اختبارات مقننة، ومثل هذه الاختبارات تفيد للتعمق في فهم صعوبات تعلم القراءة، وإعطائها مزيدا من الاهتمام والدراسة مما يساهم في وضع الخطط والبرامج العلاجية الملائمة. ويمكن للمعلم تصميم مثل هذه الاختبارات، ويضع لها معيارا محددا ليصل إليه مستوى التلميذ، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لمقارنة أداء التلميذ بمستوى معين من الإتقان أو الأداء القرائي، ويعد مثل هذه الاختبارات مناسبا للتلميذ الذي يتعلم مهارات قرائية متضمنة في الاختبار، ويعبر عن نتائج الاختبار بوصف المهارات القرائية عند التلميذ من حيث إتقانها أو عدم إتقانها عند مستوى محدد من الأداء (Rae, 1981)

ب - **الاختبارات المقننة:**

تتصف الاختبارات المقننة بالموضوعية والصدق والثبات، وتعد من أدق الأدوات وأفضلها في تحديد جوانب القوة والضعف في المهارات الأساسية للقراءة لدى التلاميذ ، وهي وسيلة جمع البيانات والمعلومات الضرورية لبناء البرامج العلاجية المناسبة، وتعطي صورة واضحة عن الفروق الفردية بين التلاميذ في المهارات القرائية، وتحديد مستوى كل تلميذ دون تحيز من قبل الفاحص. وتشتمل الاختبارات المقننة على تعليمات دقيقة حول كيفية تطبيقها، وعند تحليل نتائجها لا بد من توخى الحذر والالتزام بالدقة والموضوعية. وقد أشارت (ساندرا، Sandra 1999) إلى نوعين من الاختبارات المقننة (المعيارية) التي تهتم بصورة مباشرة بصعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ وهما:

- **الاختبارات المسحية:** وصممت هذه الاختبارات لتحديد المستويات القرائية للتلاميذ.
- **الاختبارات التشخيصية:** وهذه الاختبارات تستخدم لتحليل نقاط الضعف والقوة في المهارات القرائية لدى التلاميذ، وكذلك في استراتيجيات تعلم هذه المهارات، ومن هذه الاختبارات المقننة ما يلي:



1- **اختبارات الذكاء**: تعد اختبارات الذكاء من أكثر أنواع الاختبارات انتشارا وأوسعها استخداما، حيث سبقت باقي الاختبارات في الظهور، واختبار الذكاء يقدر المستوى العقلي العام للمفحوص. وهناك العديد من الاختبارات الخاصة بالذكاء، منها الفردي ومنها الجماعي ومنها اللفظي وغير اللفظي. ومن أشهر اختبارات الذكاء وأكثرها شيوعا اختبار ستانفورد بينية، واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح، واختبار الذكاء الابتدائي، واختبار الذكاء الثانوي لإسماعيل القباني، ومصفوفة رافن وغيرها. ومن خلال هذه الاختبارات يمكن للفاحص تحديد مستوى القدرة العقلية لدى التلميذ ودرجة نضجها، ومقدار نموها، وترتبط هذه القدرة، بالقدرة على القراءة والنمو اللغوي لدى التلميذ، وهذا ما أثبتته الدراسات والبحوث في هذا المجال (سليمان الخضري الشيخ، 1990، ص115).

2- **الاختبارات الجسمية والحسية**: وهذه الاختبارات تشمل اختبارات القلب، والرئتين، واللسان والأسنان، واليد، والعين، ومشكلات البصر، وعيوب النطق والكلام، واضطرابات الغدد، وسوء التغذية، ونقص الفيتامينات، وعيوب السمع وغيرها. وتختص بصعوبات التعلم النمائية أكثر من الأكاديمية.

3- **الاختبارات التحصيلية**: تعتبر الاختبارات التحصيلية المقننة من أكثر الاختبارات شيوعا في تعرف التلاميذ الذي يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة تعد مؤشرا لوجود مشكلات وصعوبات قرائية لدى التلاميذ، فهناك ارتباط وثيق بين تقدمهم في المواد الدراسية وفروع اللغة بوجه خاص وبين قدرتهم على القراءة. وبهذا النوع من الاختبارات يمكن مقارنة أداء التلاميذ بأداء مجموعة معيارية، بحيث يمكن تحديد مواطن القوة والضعف في التعليم المدرسي بوجه عام، والمهارات القرائية بوجه خاص. لاتخاذ الإجراءات المناسبة لتدعيم نواحي القوة وتعزيزها، وعلاج نواحي الضعف وتفاديها



أو التقليل من حدتها، ووضع البرنامج العلاجي المناسب لها (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006، ص95).

وهذا النوع من الاختبارات يعطي الفاحص فرصة لتحليل مهارات القراءة، مثل مدى معرفة الكلمات المستخدمة، وأصوات الحروف، والنطق الجيد، وإخراج الحروف من مخارجها، وفهم المفردات من خلال السياق، وغير ذلك من المهارات الأساسية في القراءة، واختبارات القراءة إما أن تكون في صورة سلسلة من القطع أو النصوص القرائية المتدرجة في الطول والصعوبة، أو في صورة أسئلة متدرجة في صعوبتها، وتبدأ هذه الاختبارات بالفقرات السهلة وتتدرج إلى أن تصل إلى الفقرات الصعبة والمعقدة (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001، ص131).

ومن هذه الاختبارات اختبار "جراي" للقراءة الشفهية، واختبار "مونرو" لتشخيص القراءة، واختبار براون وآخرون في الفهم القرائي، واختبار ستانفورد لتشخيص القراءة، واختبارات عبد الناصر أنيس المتدرجة في القراءة، واختبار القراءة الجهرية المتدرج لحسن شحاته، واختبار تشخيص الضعف القرائي لأحمد زينهم أبو حجاج، واختبار التعرف في القراءة الجهرية لريما الجرف، واختبار القراءة الجهرية لداريل، واختبار تشخيص صعوبات القراءة لأحمد عواد، واختبار القراءة لمحمود رشدي خاطر.

إن تشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ - وخاصة في المرحلة الابتدائية - عن طريق الاختبارات يعد مكونا أساسيا في عملية التعليم والتعلم، ولذا يكون المعلم على دراية بالأنواع المختلفة للاختبارات التشخيصية، وقادرا على إعدادها وتنفيذها واستخلاص النتائج منها، ولا بد أن يسير إعدادها وفق الخطوات التالية: (تحديد الهدف من الاختبار، إعداد بنود الاختبار، التحقق من صدق وثبات الاختبار، إجراء التعديلات المطلوبة على الاختبار، إعداد الصورة النهائية للاختبار، وضع تعليمات الاختبار، تحديد زمن الاختبار، تجريب الاختبار، تطبيق الاختبار، تصحيح الاختبار،

تفريغ البيانات (النتائج)، تفسير النتائج ومناقشتها (أحمد أحمد عواد، 1995، ص21).

ويرى المؤلف أن عملية التشخيص تلعب دورا فعالا ومهما في إعداد البرامج العلاجية لكونها مرتكزا أساسيا في التعليم العلاجي، وتزود القائمين على عملية التشخيص بالبيانات والمعلومات الإحصائية الدقيقة المساعدة لعملية التشخيص. وتستخدم قبل وأثناء وبعد تطبيق البرامج المقترحة لبيان مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ بعد تطبيقها، فإذا أخفقت البرامج في تحقيق أهدافها فإن التشخيص يتعمق أكثر لتعرف الأسباب من أجل التغلب عليها.

علاج صعوبات تعلم القراءة

بعد إتمام عملية التشخيص، وتحديد نواحي الضعف والصعوبات التي يعاني منها التلميذ في القراءة، والأسباب المؤدية إليها تبدأ مرحلة جديدة. وهي وضع خطة لبرنامج علاجي مناسب، يراعي احتياجات التلميذ، وصعوباته ونواحي القوة والضعف لديه، ويسير البرنامج العلاجي وفق خطة واحدة، بل من الممكن تعديل هذه الخطة بصورة مستمرة لتتناسب مع نمو المهارات القرائية لدى التلميذ ووفقا لقدراته، فغالبا ما تتغير حاجات التلميذ العلاجية والتدريبية في القراءة بصورة سريعة، وكلما كان البرنامج متصفا بالمرونة والجودة، استطاع تحقيق الأهداف المنشودة منه. ومن أهم أساليب العلاج المستخدمة مع ذوي صعوبات تعلم القراءة البرامج العلاجية.

ويعرف البرنامج العلاجي بأنه خطة منظمة ترتكز على تشخيص الفهم، والحد من العوامل المساهمة في أخطاء القراءة لتقليها. أما (ساندرا، 1999 Sandra) فقد عرفت برامج القراءة العلاجية بأنها البرامج التي يحصل فيها التلميذ الضعيف في القراءة، أو صاحب الإعاقة على تعليم من قبل مدرس أو مدرب، ويكون في مجموعات صغيرة يتراوح عدد أفراد المجموعة من خمسة إلى ثمانية تلاميذ، ويتم تعليمهم خارج الفصل الدراسي، مع إجراء تقويم شامل لهؤلاء التلاميذ لتعرف نواحي الضعف والأسباب المؤدية إليه.

ويرى المؤلف أن برنامج القراءة العلاجي يتكون من مجموعة الإجراءات الهادفة إلى تقديم المساعدة لتلاميذ صعوبات تعلم القراءة، لتحسين مستوى القراءة (القراءة الصامتة) من خلال الأنشطة والتدريبات والصور والرسوم التي يشتمل عليها البرنامج، وتقدم في غرفة مصادر التعلم. ولوضع البرنامج العلاجي لابد من القيام بمجموعة من الإجراءات، وهي:

أ - التشخيص الدقيق لتحديد صعوبات تعلم القراءة.

ب - تطبيق اختبار قبلي لتحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

ج- التحديد الدقيق للمهارات القرائية التي تحتاج إلى العلاج، وفق عملية التشخيص .

د- وضع خطة للبرنامج العلاجي المناسب لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

هـ فصل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة في مجموعات متجانسة من أجل تطبيق البرنامج العلاجي المناسب لهم.

ويشير الدكتور (صلاح عميره علي، 2008، ص65- ص67) إلى أن هناك أكثر من طريقة لعلاج صعوبات تعلم القراءة تعتمد عليها البرامج العلاجية منها:

أولاً - طريقة تعدد الوسائط أو الحواس Multisensory method

وتعتمد هذه الطريقة على التعلم المتعدد الحواس، أو الوسائط الأربع: حاسة الإبصار Visual، وحاسة السمع Auditory، والحاسة الحس - حركية Kinesthetic، وحاسة اللمس Tactile في تعليم القراءة.

فإن استخدام الوسائط أو الحواس المتعددة يحسن ويعزز تعلم التلميذ للمادة المراد تعلمها. ويعالج القصور المترتب على الاعتماد على بعض الحواس دون البعض الآخر. ويقوم المعلم بتنفيذ طريقة تعدد الوسائط أو الحواس لتلاميذه. فيجعل التلميذ يرى الكلمة ويتتبعها بأصابعه. ثم يقوم بتجميع حروفها (نشاط حركي) وأن يسمعها من المعلم ومن أقرانه. ويرددها لنفسه بصوت مسموع ثم يكتبها عدة مرات.

ثانياً – طريقة فرنالد Fernald method

وتتميز هذه الطريقة بأنها تركز على الأنشطة التي تتناول التعرف على الكلمات، وإدراك معانيها من خلال كتابة التلميذ لقصته مستخدما كلماته. والفهم القرائي لما يكتب ويقرأ، وتشبه هذه الطريقة طريقة تعدد الوسائط أو الحواس. إلى حد كبير لكنها تختلف عنها في نقطتين هما:

- أنها تعتمد على إعمال الخبرة اللغوية للتلميذ في اختياره للكلمات والنصوص.
- اختيار التلميذ للكلمات مما يجعله أكثر إيجابية ونشاطا وإقبالا على موقف القراءة.

ويمكن تطبيق طريقة فرنالد على أربعة مراحل متتالية هي:

1- يختار التلميذ بنفسه الكلمة أو الكلمات المراد تعلمها. ثم يقوم المعلم بكتابة الكلمة على ورقة بقلم طباشيري ملون. ثم يتتبع التلميذ الكلمة بأصابعه، مع نطقه لحروف الكلمة خلال تتبعه لها. (يستخدم التلميذ في هذه الحالة حاستي اللمس والحس – حركية) ومع تتبع التلميذ للكلمة ينطق المعلم الكلمة كي يسمعها التلميذ (إعمال لحاسة السمع). وتتكرر العملية عدة المرات حتى يستطيع التلميذ كتابتها على نحو صحيح.

2- يطلب من التلميذ تتبع كل كلمة من كلماته. مع تعليمه كلمات جديدة من خلال رؤيته للمعلم أثناء كتابته للكلمة. ويردد التلميذ الكلمة بنفسه ثم يكتبها.

3- يتعلم التلميذ كلمات جديدة عن طريق اطلاعه على الكلمات المطبوعة وتكرارها ذاتيا أو ذهنيا قبل كتابتها.

4- يمكن للتلميذ أن يتعرف على كلمات جديدة من خلال مماثلتها بالكلمات المطبوعة المكتسبة من خلال مهارات القراءة.

ثالثاً – طريقة أورتون – جيلنجهام Oprton - Gillingham

وتركز هذه الطريقة على تعدد الحواس والتنظيم أو التصنيف والتراكيب اللغوية المتعلقة بالقراءة والتشفير، أو الترميز، وتعليم التهجي. كما تركز

الأنشطة في هذه الطريقة على تعليم التلميذ نطق الحروف (أصوات الحروف) ومزجها ودمجها، فيتعلم التلميذ المزاوجة بين الحروف ونطقها. وأصواتها المقابلة لها. وعليه فإن هذه الطريقة تقوم على الآتي:

- ربط الرمز البصري المكتوب للحروف مع اسم هذا الحرف.
- ربط الرمز البصري للحرف مع نطق أو صوت الحرف.
- ربط أعضاء الكلام لدى التلميذ مع مسميات الحروف وأصواتها عند سماعه لنفسه أو لغيره.

رابعاً - طريقة القراءة العلاجية Reading recovery

ويقوم برنامج القراءة العلاجية في هذه الطريقة على النحو التالي:

- تقديم تعليم فردي مباشر للتلميذ الذي يحتل مرتبة أدنى مستوى من أقرانه في الصف.
- تقديم تقويم جميع تلاميذ الصف خلال الأسابيع القليلة الأولى وتحديد التلاميذ الذين يحتلون المرتبة الأدنى.
- التلاميذ الذين يقعون في أدنى رتبة بالنسبة لأقرانهم من تلاميذ الصف هم الذين يختارون لبرنامج القراءة العلاجية Reading recovery Program

ويكون الهدف من البرنامج في هذه الحالة رفع مستوى التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، كي يصلوا إلى متوسط أقرانهم من خلال تطبيق البرنامج، ويستمر التلاميذ الملتحقون بالبرنامج تلقي الجلسات التعليمية المكثفة بواقع حصة دراسية كل يوم. ولفترة زمنية محددة حتى يتمكنوا من اللحاق بأقرانهم في الصف، ووصولهم إلى نفس مستوى أقرانهم في القراءة. وتكمن الاستفادة حسب وجهة نظر المؤلف من هذه الطرائق العلاجية لبناء الأدوات التشخيصية والبرامج العلاجية من خلال دراستها، وتحليلها والوقوف على الإجراءات المناسبة لتطبيقها، مع تحديد الصعوبات والتحديات التي قد تواجه المختصين عند تطبيقها، واقتراح الحلول المناسبة للتغلب عليها؛ لتطويرها بما يتناسب وطبيعة البيئة ومستوى التلاميذ.

البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسات التي عنيت بتشخيص حالات صعوبات تعلم القراءة وبناء البرامج العلاجية المناسبة لها، ومنها (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، و(سعيد عبد الله لافي، 2006)، و(صلاح عميره علي، 2008)، و(محمد لطفي محمد جاد، 2003)، و(فايزة السيد محمد عوض؛ محمد السيد أحمد سعيد، 2003)، و(علي إبراهيم إسماعيل، 2003)، و(يون، 2002)، (وآجنيلو وزملاؤها، 1998)، و(علي سعد جاب الله، 1996)، توصل المؤلف إلى حقيقتين هامتين:

الأولى: أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة لا يندرجون تحت شريحة واحدة متجانسة من حيث درجة الصعوبة ونوعها. لذلك فليس من الممكن أن نقول بوجود (سلة واحدة) تحتوي جميع أساليب العلاج. ولا يوجد أسلوب شامل لجميع مشاكل ذوي صعوبات تعلم القراءة.

الثانية: وجود اعتبارات أساسية يجب مراعاتها أثناء بناء البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة. وهي: أسس بناء البرامج، ومصادرها، وتوظيف المكونات الأساسية التي تتضمنها البرامج العلاجية. وفيما يلي عرض للأسس، التي وقف عليها المؤلف من الدراسات والأدبيات والدوريات ويرى ضرورة مراعاتها والاهتمام بها في إعداد البرامج العلاجية.

أولاً: أسس بناء البرامج العلاجية

تستند البرامج العلاجية إلى مجموعة من الأسس منها:

1- أن يكون البرنامج العلاجي فرديا أو جماعيا: والمقصود بفردية البرنامج هو تضمينه كافة التدريبات التي تعالج الصعوبات القرائية الخاصة التي قد يعاني منها التلميذ، وهذا يتمشى مع المبدأ القائل بتفرد كل تلميذ من حيث نقاط القوة والضعف والقصور لديه، ومعنى ذلك أن التلميذ يتعرض فقط للتدريبات العلاجية التي تعالج ما لديه من قصور، لا لكافة التدريبات التي يضمها البرنامج العلاجي. ووفق هذا المبدأ تكون

الخطط العلاجية فردية، وتتمشى مع الصفات المميزة للتلميذ ذي صعوبة القراءة الخاصة. وهذا يعني أيضا أن التدريب العلاجي سيكون محددا لا عاما، مما يتوجب التركيز على التدريبات التي تؤدي لعلاج الصعوبة القرائية الخاصة بالتلميذ.

2- أن يكون المحتوى التعليمي للبرنامج (المادة التعليمية) مستمدة من كتاب اللغة العربية الأساسي الذي يناسب مستوى التلميذ. يذكر (جاي بوند وآخرون، 1983) أن الطريقة الأحسن أثرا في علاج التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة هي أن نجعل التلميذ يقرأ في كتاب القراءة الأساسي الذي يناسب مستواه. ويجب أن يقرأ من أجل الأغراض المذكورة في "دليل المعلم".

3- تنويع الأساليب العلاجية المستخدمة: إن تحديد الخطة العلاجية للتلميذ لا يعني استخدام نوع أو نمط واحد من التدريبات لعلاج صعوبة بعينها بصورة مستمرة ومتكررة، فإن هذا يصيب التلميذ بالملل ويصرفه عن التدريب ومن ثم يؤثر على الخطة العلاجية. لذا فقد تتنوع تلك التدريبات والأساليب لعلاج كل الصعوبات القرائية، حيث تتضمن تلك الأساليب ألعابا جماعية وفردية، واستخدام جهاز عرض الشفافيات وجهاز عرض الشرائح في البعض الآخر، وغير ذلك من الوسائل والأساليب مما يجعل البرنامج العلاجي فعالا ومشوقا للتلميذ. مع مراعاة أن تنويع التدريبات يستهدف علاج القصور الذي وضعت هذه التدريبات من أجله.

4- التوقيتات والفترة الزمنية المناسبة لتطبيق التدريبات العلاجية: أن يتم إعداد برنامج للجلسات العلاجية بحيث لا يتعارض هذا الجدول مع الأوقات التي يمارس فيها التلاميذ أنشطة محببة إلى نفوسهم، ولا يتعارض أيضا مع الحصص الأساسية بالنسبة لهم مثل حصص الرياضيات واللغة الإنجليزية، وألا تكون هذه الجلسات أيضا في نهاية اليوم الدراسي.

5- مستوى صعوبة المادة القرائية والتدريبات: من الاعتبارات التي تراعى في اختيار المادة القرائية والتدريبات العلاجية هي:

- أن تكون المادة مناسبة من حيث مستوى صعوبتها.
- أن تكون المادة مناسبة من حيث نوعها.
- أن تكون المادة وفيرة بمعلوماتها .

6- تحقيق الأداء الفردي والجماعي في التدريبات العلاجية: إن وجود غرف المصادر بالمدارس كنمط من أنماط التربية الخاصة، يتيح للتلميذ الاندماج في الأنشطة الجماعية بصفه الدراسي، وفي نفس الوقت يتلقى الرعاية والعلاج الفرديين بغرفة المصادر، بل إن التلميذ يشترك في كثير من الأحيان في أعمال وتدريبات وأنشطة جماعية داخل غرفة المصادر، وفقا لما تتطلبه طبيعة العمل أو التدريب أو النشاط العلاجي. ومثل هذا النوع من البرامج يتم في العيادة الصيفية للقراءة بجامعة "مينسوتا" فالأطفال ذوي صعوبات القراءة يقسمون إلى مجموعات أو فصول يتراوح عدد تلاميذها بين (15، 20) تلميذا. ويقومون خلال فترة الصباح كلها بالعمل مع معلمة فصل، وعلاوة على ذلك فإن كل طفل يذهب لمدة تتراوح بين نصف ساعة، وساعة لمقابلة المعالج إما منفردا أو في مجموعة صغيرة مكونة من أربعة أو خمسة تلاميذ، وفي هذا اللقاء يعطي التلاميذ تدريبات علاجية مخصصة، لعلاج الضعف الخاص بكل منهم وتتكون هذه المجموعات الصغيرة من تلاميذ يعانون من نفس الصعوبة، أما التلاميذ الذين لا يمكن ضمهم إلى تلك المجموعات فإنهم يقابلون المعالج على إنفراد.

7- ألا يحل البرنامج العلاجي محل الأنشطة المحببة للتلميذ.

8- الأسلوب العلمي في بناء البرنامج يبدأ بتحديد الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ من خلال اختبار مقنن، وترجمة هذه الصعوبات إلى أهداف سلوكية محددة وواضحة للبرنامج .



9- الاعتماد على مداخل التعليم والتعلم في البرنامج العلاجي المقترح، مثل مدخل المجموعات الصغيرة، المدخل الفردي.

10- مراعاة التنوع في طرائق التدريس، وكذلك الأنشطة والوسائل التعليمية، بما يضمن إيجابية التلميذ، ويحقق الأهداف المرجوة، ويخدم المحتوى في البرنامج.

11- البدء مبكرا مع التلاميذ، فكلما كان العلاج مبكرا، ساعد ذلك على تحسن أدائهم فيما بعد، وتقدمهم في القراءة في الصفوف اللاحقة.

12- إيجابية التلميذ ونشاطه، عن طريق التشجيع المستمر له، وإثارة دافعيته من أجل التغلب على الصعوبات القرائية التي تواجهه.

13- تفعيل دور المعلم المعالج أثناء تطبيق البرامج العلاجية باستخدام المداخل العلاجية.

14- تنوع أساليب التقويم وأدواته، بحسب طبيعة الهدف المنشود تحقيقه، مع توفير التغذية الراجعة الفورية لما تم تقويمه .

15- تشجيع تلاميذ صعوبات التعلم على القراءة الخارجية، عن طريق إرشادهم إلى أسماء بعض القصص أو الكتب المناسبة لمستواهم والموجودة في مكتبة المدرسة لاستعارتها.

16- التعاون المتبادل بين المعالج ومعلم اللغة العربية، حتى يكون المعالج على اطلاع ومعرفة بمستوى التلاميذ في الفصل، ومدى تقدمهم في القراءة، ومستوى أدائهم في اختبارات القراءة الشهرية والنصفية والنهائية.

ثانياً: مصادر بناء البرامج العلاجية

يتطلب بناء البرنامج العلاجي الاطلاع على العديد من الكتب المتعلقة ببناء البرامج العلاجية، وكذلك الدراسات والرسائل العلمية التي اشتملت على برامج علاجية مشابهة، للاستفادة من تلك الخبرات في إعداد التدريبات والأنشطة والتقويمات الخاصة بالبرنامج، وفي هذا الكتاب قام المؤلف بالاطلاع على أحدث الرسائل العلمية والبحثية والدوريات والكتب التخصصية وكذلك

عقد لقاءات ومقابلات شخصية مع عدد من الاختصاصيين والاستشاريين في مجال بناء البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة، لبناء البرنامج العلاجي الذي يمثل الجانب التطبيقي للكتاب بغية تقديم نموذج تجريبي للباحثين والمستفيدين والتربويين يسترشدون به لدراسة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة. وسيعرض المؤلف بعض الدراسات والرسائل العلمية التي استفاد منها في بناء البرنامج وإعداده. ليتسنى الرجوع إليها لمن أراد بحث ودراسة صعوبات التعلم لدى الطلبة.

ثالثاً: مكونات البرامج العلاجية

تشتمل البرامج العلاجية على عدد من المكونات يمكن تتبعها بدراسة العناصر المكونة للبرنامج العلاجي التطبيقي في هذا الكتاب، وهي:

أ- أهداف برنامج القراءة العلاجي:

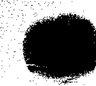
تعد الأهداف إحدى العناصر الأساسية التي يجب وضعها في الاعتبار عند التخطيط لتصميم أي برنامج علاجي، أو أي برنامج في العملية التعليمية، لأنها المعيار الذي يتحدد في ضوئه محتوى البرنامج، والأنشطة والوسائل والتدريبات العلاجية المصاحبة، وأساليب التقويم المستخدمة، وطرائق التدريس المتبعة والفترة الزمنية للتطبيق، وتنقسم الأهداف إلى أهداف عامة وأهداف خاصة.

ب- المادة التعليمية:

تحديد المادة التعليمية المناسبة لمستوى صف ما ليس بالأمر الهين، كما أنها تحتاج إلى عدد من المختصين أصحاب الخبرة الواسعة في مجال التأليف لتلك الصفوف، لذا تتم الاستعانة ببعض موضوعات الكتاب المدرسي المقرر على التلاميذ، مع الاعتماد في تدريسه على طرائق تتناسب مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، والتركيز على الأخطاء الشائعة لديهم أثناء التدريس.

ج-التدريبات العلاجية:

تركز التدريبات العلاجية على الأخطاء المهارية الشائعة، والصعوبات



القرائية التي يعاني منها تلاميذ صعوبات تعلم القراءة، والتي تمثل نتائج الاختبارات التشخيصية التي طبقها المختص أو المشخص على التلاميذ قبل إعداد البرنامج العلاجي.

د- الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

تتم الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية، التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أهداف البرنامج، ومنها البطاقات، ولوحة الجيوب، والسبورة المغناطيسية، والصور والرسومات، وجهاز التسجيل والشرائط والحاسوب. ويراعى فيها بساطة وسهولة الاستعمال، ومناسبة أعمار التلاميذ وتحقق الهدف المرجو منها، وأن تكون متنوعة، وتحقق المتعة والتشويق، وأن تكون غير مكلفة.

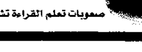
هـ- الأنشطة المصاحبة للبرنامج:

وهي مجموعة من الأنشطة المساندة للتدريبات المهارية، التي تركز في أدائها على صعوبات التلميذ ومشكلاته، وتتمثل في مجموعة من الألعاب التعليمية مثل لعبة صناديق الكلمات، ولعبة الكلمة ومضادها، ولعبة الصور وغيرها من الألعاب التي يتم اختيارها من المراجع، ويراعى في الأنشطة ما يلي:

- أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ. - أن تكون مناسبة لقدرتهم العقلية.
- أن تثير دوافعهم.
- أن تساعد في تحقيق أهداف البرنامج.
- أن تكون متنوعة.
- أن تحسن مستوى التلاميذ القرائي.
- أن تكون مشتقة من قاموسهم اللغوي، وخبراتهم السابقة.
- أن تكون واضحة الصياغة، سهلة المفردات.
- أن تكون الأنشطة والوسائل غير مكلفة، وفي نفس الوقت ممتعة ومشوقة.
- أن تكون تعليمات الأنشطة واضحة.

و- التقويم:

إن عملية التقويم مهمة لأي برنامج علاجي؛ لأنها تساعد في تعرف مدى تحقق الأهداف، ومدى تقدم التلاميذ في العلاج لذلك لابد أن يشتمل البرنامج على عنصر التقويم، وفي البرنامج التطبيقي الذي اقترحه المؤلف ينقسم التقويم إلى نوعين هما:



■ **التقويم المستمر:**

ويكون هذا التقويم بصورة مستمرة وعلى فترات متقاربة، وذلك من خلال إعطاء التلاميذ تدريبات مشابهة للتدريبات التي تم التدريب عليها أثناء تطبيق البرنامج. وترتبط بأهداف ومهارات البرنامج العلاجي.

■ **التقويم النهائي:**

ويتم ذلك عن طريق إعادة تطبيق اختبار القراءة التشخيصي، الذي طبق على تلاميذ صعوبات التعلم قبل بدء البرنامج، وذلك لمعرفة التحسن الذي حدث في المستوى القرائي للتلاميذ بعد تطبيق البرنامج.

وقد تم توظيف هذه المكونات في إعداد البرنامج العلاجي الذي قام المؤلف بتطبيقه على تلاميذ الصف الخامس بمدارس سلطنة عمان، ووظف ما تناسب من هذه المكونات وأهداف البرنامج، ومهاراته، مع مراعاة الضوابط والشروط، وأسس بناء البرامج العلاجية، والطرائق التدريسية المستخدمة في تنفيذ البرنامج، وكذلك خصائص وسلوكيات الفئة المستهدفة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصف الخامس الابتدائي.

الدراسات التي تناولت صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها

تعتبر الدراسات والبحوث التي يجتهد عليها الباحثون والدارسون، وتنتج عصارة أفكارهم، ولبابة علمهم، أهم المراجع العلمية للبرامج والمقترحات والمشاريع التربوية الناجحة، لذلك يورد المؤلف بعض الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بصعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها، وكذلك المتعلقة بصعوبات تعلم القراءة التي استرشد بها في كتابه لتنفيذ الجانب التطبيقي.

● دراسة دوجلاس وآخرون Douglas et.al (1989) وتهدف إلى دراسة الارتباط بين درجات التلاميذ الذين لديهم صعوبات تعلم على بطارية كوفمان، ودرجاتهم على مقياس ستانفورد بينيه لمعرفة صلاحية بطارية كوفمان في تشخيص صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (18) تلميذاً لديهم



صعوبات تعلم، طُبق عليهم مقياس ستانفورد الطبعة الرابعة، وبطارية كوفمان. وبعد حساب معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المقياسين. أظهرت النتائج أن الحرف الساكن عندما يأتي في أخر الكلمة في المقطع الأول يظهر عدم القدرة على قراءته، وعلى العكس أن موقع الحرف المتحرك داخل المقطع لا يؤثر إطلاقا على القدرة على قراءة المقطع، كذلك دلت النتائج على أن الأخطاء في نطق الحروف الساكنة له علاقة بالحروف الأخرى ,بينما يبدو الخطأ في نطق الحروف المتحركة ليس له علاقة بشكل الحرف المتحرك المكتوب.

- دراسة تيسير مفلح الكوافحة (1990) "صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها". وهدفت إلى: تحديد حجم مشكلة تلاميذ صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة أربد الأردنية، واقتراح خطة تربوية علاجية لهم. وتم اختيار عينة مكونة من (36) طالباً من مدارس المرحلة الابتدائية. واستخدم الباحث الأدوات الآتية: الاستمارة المبدئية للتعرف على تلاميذ صعوبات التعلم، اختبار تشخيص صعوبات التعلم الذي طوره ياسر سالم وقننه على البيئة الأردنية، وتم تطبيق مصفوفات ريفن المتابعة للذكاء المعرب والمقنن على البيئة الأردنية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن النسبة المئوية لتلاميذ صعوبات التعلم في مدينة أربد الأردنيه حوالي (1.1%) كما أشارت إلى أن حالات صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث فقد كانت لدى الذكور (9.2%) في حين كانت لدى الإناث (6.88%). واقترح الباحث خطة علاجية لذوى صعوبات التعلم حيث قدم وصفاً للخطة ثم أشار إلى بعض البرامج التربوية لذوى صعوبات التعلم والاعتبارات التربوية لهم والدراسات والأبحاث السابقة حول فعالية هذه البرامج.

- أما دراسة نصره عبد المجيد جلجل (1994) وعنوانها تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع دراسة لفعالية برنامج مقترح، وهدفت من خلالها مسح للرؤى النظرية

التي تناولت موضوع العسر القرائي؛ للتعرف على بعض العوامل المرتبطة به، وإعداد اختبار تشخيص يتضمن مهارتي القراءة الصامتة والجهرية. والتأكد من فعالية برنامج للقراءات المتكررة لتحسين مستوى تلاميذ العسر القرائي. وتكونت عينة الدراسة من(388) تلميذا وتلميذة منهم (185) ذكورا، و(203) إناثا. واستخدمت الباحثة أدوات منها: اختبار وكسلر لذكاء الأطفال، اختبار القراءة الصامتة، الاختبار التشخيصي للعسر القرائي، استمارة تحليل الأخطاء، استمارة المسح النيورولجي السريع، اختبار التمييز السمعي اللفظي، اختبار التمييز البصري اللفظي. وتوصلت النتائج إلى حدوث تقدم بالنسبة للأبعاد المختلفة للاختبار التشخيصي للعسر القرائي. فقد طرأ تحسن بالنسبة للقراءة الصامتة فيما يختص بالتعرف وفهم الكلمة، وفهم الجملة، وكذلك فهم المقروء، أيضا تحسن أداء التلاميذ في جانب القراءة الجهرية، والذي انعكس في قلة عدد الأخطاء في الأداء البعدي في (الحذف، الإضافة، الإبدال، التكرار) ودلت على أثر البرنامج في تحسين مهارة القراءة الصامتة والجهرية.

- وأشارت دراسة زيدان أحمد السرطاوي (1996) التي هدفت إلى تعرف العوامل المساهمة في صعوبة القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وصمم الباحث أداة اشتملت على (34) بندا موزعة على ستة محاور، وبطلب من الباحث قام المدرسون باختيار طالبين من أحد الصفوف التي يقومون بتدريسها، وبلغ عدد العينة (223) طالبا، (161) طالبا في المجموعة الأولى، و(62) طالبا في المجموعة الثانية. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أسهمت الاتجاهات السلبية نحو القراءة في صعوبة تعلم القراءة يليها المشكلات الانفعالية، ثم المشكلات الاجتماعية. ووجدت فروق بين الذكور والإناث على البعد الاجتماعي والانفعالي، حيث تبين بأن المشكلات الاجتماعية والانفعالية تسهم في صعوبة تعلم الطلاب القراءة بدرجة كبيرة من تأثيرها على تعلم الطالبات.

- أما دراسة خديجة أحمد السباعي(2000) وعنوانها "دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ

الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن" . والتي هدفت من خلالها إلى التعرف على الفرق بين التلاميذ العاديين وتلاميذ صعوبات تعلم القراءة في بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية. والكشف عن أثر بعض المتغيرات الوجدانية المرتبطة بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ العاديين وذوي صعوبات تعلم القراءة. وأجريت الدراسة على عينة قوامها (338) تلميذ وتلميذة، منهم (188) من ذوي صعوبات القراءة و(150) من العاديين. واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: (اختبار تحصيلي في القراءة من إعداد الباحثة، استبيان المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي إعداد الباحثة، واختبار رافن). وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة والتخطيط . ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في عملية الانتباه. ووجود علاقة دالة إحصائيا بين المعالجة المعرفية المتتابعة والتحصيل القرائي لدى عينة الدراسة.

ويستنتج المؤلف من تحليل الدراسات السابقة أن صعوبات التعلم تتأثر بعديد من العوامل، مما يؤثر ذلك على مستوى التلميذ التعليمي ولعل من أبرزها (المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي)، للتلميذ و(القلق والتوافق وتقدير الذات وانخفاض درجة الثقة بالنفس، وجرح المشاعر والخوف والخلافات الأسرية والتوتر، والعقاب البدني والتحقير وسوء معاملة المعلم للتلميذ وعدم مراعاة الفروق الفردية)، وهذا ما أيدته دراسة،(تيسير مفلح الكوافحة، 1990)، و يتصف تلاميذ صعوبات التعلم بانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديهم عن العاديين، وتناقض كبير بين التحصيل الدراسي الفعلي لهم والتحصيل المتوقع منهم، وارتفاع مستوى القلق,وانخفاض مستوى تقدير الذات، وضعف في المهارات اللغوية، وصعوبة التعرف على الكلمة، وفهم المقروء، وغيرها من المهارات التي تكون سببا في ضعف تحصيلهم الدراسي.

وحددت دراسة (عبد الحميد سليمان السيد، 1992)، صفات ذوي صعوبات التعلم ومنها: ضعف في القدرة على التفكير والتذكر والانتباه, واضطراب في الإدراك العام، وضعف في المعرفة العامة والتفكير، واضطراب في الاتزان العاطفي، وضعف في التناسق الحركي، وضعف شديد في جانب أو أكثر من جوانب التحصيل الأكاديمي ,كما أن نسبة كبيرة من أصحاب صعوبات التعلم يتصف أسلوبهم المعرفي بالاندفاعية، ويتصف سلوكهم بفرط النشاط ,ويظهرون تأخرا عن العاديين في استرجاع المعلومات والبيانات, ويحتاجون لوقت أطول من العاديين للتعرف على الكلمات والعبارات وإعطاء الاستجابة الصحيحة، وانخفاض مستوى دافعية الإنجاز وارتفاع مستوى القلق وانخفاض مستوى تقدير الذات.

الدراسات التي تناولت علاج صعوبات تعلم القراءة بتقديم برامج علاجية

أولاً - الدراسات العربية المتعلقة بعلاج صعوبات تعلم القراءة

يورد المؤلف في هذا القسم الدراسات العربية التي قدمت برامج علاجية، وأدوات شخصية لظاهرة صعوبات تعلم القراءة للاستفادة منها في إعداد البرامج والأدوات المناسبة لتشخيص هذه الظاهرة.

- دراسة بدرية سعيد الملا(1985) وعنوانها "برنامج مقترح لعلاج بعض مظاهر التأخر في القراءة الجهرية لتلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة قطر"، وهدفت من خلالها التعرف على جوانب التأخر في القراءة عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي. وتكونت عينة دراستها من (207) تلميذة ليس لديهن عيوب سمعية أو بصرية أو نطقية. واستخدمت الباحثة أدوات منها اختبار المسح النيورولوجي السريع، مقياس صعوبات القراءة إعداد الباحثة، استمارة المستوى الاقتصادي /الاجتماعي، تقديرات المعلمين. وتوصلت إلى أن أكثر أخطاء القراءة شيوعا بين التلميذات ما يتعلق بالتعرف على الكلمة، والإضافة والحذف؛ حيث كانت نسبتها (98%-99%). وأن



التلميذات اللاتي تعرضن للبرنامج المقترح تحسن أداؤهن على الاختبار البعدي مما يشير إلى أثر البرنامج.

● أما دراسة فتحي حسانين محمد (1987): فقد هدفت إلى تعرف أثر برنامج علاجي مقترح في تنمية مهارتي السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي، وتحديد العلاقة بين مهارتي السرعة والفهم، وتعرف الفروق بين البنين والبنات في هاتين المهارتين. وتكونت عينة الدراسة من (120) تلميذا وتلميذة يعانون من صعوبات في مهارتي السرعة والفهم. وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، في كل مجموعة (60) تلميذا مع ضبط جميع المتغيرات بينهم، وطبق البرنامج العلاجي على تلاميذ المجموعة التجريبية في فترة استغرقت تسعة أسابيع. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(05.0)، ومستوى (0.01) بين المتوسطات في اختبار السرعة والفهم في القراءة للتلاميذ، وفي الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وكان معامل الارتباط بين السرعة والفهم في القراءة الصامتة (0.750)، وهذا يشير إلى ارتباط مهارة السرعة في القراءة بمهارة الفهم. وأن بعض تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي يعانون من بطء في القراءة الصامتة، وقلة الفهم للمادة المقروءة.

● وأوضحت دراسة فاطمة عبد الرحمن المطاوعة (1990) "تعرف أثر استخدام برنامج القراءة الفردية في تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة". وهدفت إلى تحديد أثر برنامج القراءة الإضافية على الاتجاه نحو القراءة. وتم اختيار(200) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تكونت من (95) تلميذة، ومجموعة تجريبية تكونت من (105) تلميذات. وطبق على العينة برنامج القراءة الفردية للموضوعات الأساسية في كتاب القراءة المدرسي على المجموعة التجريبية الأولى، أما الثانية فطبق عليها البرنامج بالإضافة إلى موضوعات إضافية أعدتها الباحثه، أما المجموعة الضابطة الأولى فتتعلم

بالطريقة المعتادة، والثانية تتعلم من خلال موضوعات إضافية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن التعليم الفردي للقراءة حقق نتائج في تنمية مهارات الفهم في القراءة الصامتة، ومنها(تحديد الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل الجزئية، وتحديد معاني المفردات من خلال السياق، والقدرة على الاستنتاج، وتحديد المعاني الضمنية). وإن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة يتم في ضوء الظروف الخاصة، وفي مقدمتها المدرس المتفهم لطبيعة البرنامج، والتلاميذ وميولهم. وهذا يوضح أثر برنامج القراءة الفردية.

- وهدفت دراسة بدير خيري المغازي (1993) إلى قياس مدى فعالية التدريب على حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (52) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي, قسموا إلى أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين (عاديين، صعوبات فهم)، ومجموعتين ضابطتين (عاديين، وصعوبات فهم). واستخدم الباحث مع المجموعة التجريبية برنامجا تدريبيا لحب الاستطلاع الإدراكي والمعرفي. وتوصلت الدراسة بعد تحليل النتائج إلى أن البرنامج التدريبي المستخدم كان له تأثير فعال في تخفيف صعوبات الفهم حيث وجدت فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى(0.001)، فيما عدا متغيرات إدراك المتعلقات والقلق الظاهر حيث كانت الفروق بين المجموعتين غير دالة.

- دراسة صابر عبد المنعم محمد (1993) وهدف في دراسته إلى تحديد الأساليب التي يمكن من خلالها تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية. ومعرفة أثر تطبيق برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الجهرية، وقام الباحث بإعداد استبانه لتحديد مدى مناسبة مهارات القراءة الجهرية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، كما قام ببناء برنامج لتنمية المهارات الأساسية للقراءة الجهرية. وتم تطبيق اختبار حسن شحاته للقراءة الجهرية على (211) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتوصل الباحث إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي. وتوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للقراءة الجهرية لصالح المجموعة التجريبية.

- أما دراسة أحمد زينهم أبو الحجاج (1996) فقد هدفت إلى برنامج لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي. وتم إعداد اختبار لتشخيص الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس، وتطبيقه على عينة من التلاميذ بلغت (200) تلميذ، وطبق الباحث برنامجا علاجيا أعده لعلاج الضعف في بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي على (45) تلميذا. موزعين على ثلاث مجموعات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في درجات المجموع الكلي والتعرف والفهم لصالح المجموعة التجريبية الأولى. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التعرف والفهم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموع الكلي لصالح المجموعة التجريبية الثانية. كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) لتلاميذ الضعف القرائي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى في درجات المجموع الكلي، والفهم لصالح المجموعة التجريبية الأولى، بينما لا توجد فروق دالة في التعرف.

- دراسة يعقوب موسى علي (1996) وتهدف إلى تشخيص صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة التي تواجه تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا. ووضع برنامجاً علاجياً لذوي صعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة، ودور التعلم التعاوني كأسلوب علاجي لتلك المهارات وطبقه اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة الصامتة على عينة الدراسة المكونة من (171) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وبلغ عدد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم مهارات الفهم (70) تلميذا من العينة الكلية. وطبق الباحث اختبار تشخيصي لصعوبات تعلم مهارات القراءة

الصامتة من إعداد الباحث. واختبار الذكاء المصور لأحمد زكي صالح. واختبار المصفوفات المتتابعة لرافن. وتوصل إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط القبلي، والبعدي للمجموعات في الاختبار التشخيصي لصعوبة تعلم مهارات الفهم لصالح التطبيق البعدي. وكان الفرق لصالح المجموعة التجريبية، وأثبتت الدراسة صلاحية التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم القراءة.

- أما دراسة علي سعد جاد الله (1996) التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات الفهم القرائى، لدى عينه من طلاب الصف الثانى الثانوى العام، من خلال استخدام بعض الأساليب والأنشطة التربوية، كأسلوب الحوار والمناقشة، ونقد النص وتحليله، عن طريق التوجيه والارشاد، حيث تكونت عينة الدراسة من (116) طالبا وطالبه، من مدرستى: ثانوية الراشدية وعجمان، تم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام الأنشطة المعدة، وضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، التى تعتمد على الإلقاء والتلقين. وتم تحديد مهارات الفهم القرائى اللازمة لهؤلاء الطلاب، واشتملت على أربع عشرة مهارة اندرجت تحت مستويات فهم: "الكلمة، والجملة، والفقرة" ثم بناء اختبار الفهم القرائى، لقياس المهارات السابقة لدى الطلاب، وبعد تطبيق أدوات البحث، وتحليل البيانات أظهرت النتائج فاعليه هذه الأشطة فى اكتساب مهارات الفهم على مستوى الكلمة، بينما كانت فاعليتها منخفضة على مستوى الجملة والفقرة، كما لم يكن لمتغير الجنس أثر فى اكتساب الطلاب لمهارات الفهم القرائى، المرتبطة بالكلمة، والجملة، والفقرة.

- وهدفت دراسة حمده حسن عبد الرحمن السليطي (2001) وعنوانها "برنامج متعدد المداخل لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر" إلى تعرف أثر البرنامج في أداء أفراد العينة. وتعرف الفروق بين مجموعات الدراسة بعد تطبيق الأدوات. وتكونت عينة الدراسة من (42) تلميذه تم تقسيمهن على مجموعتين، وتم تطبيق اختبار تشخيصي لصعوبات القراءة إعداد الباحثة، وبرنامج علاجي إعداد الباحثة.

وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لفعالية البرنامج في تطوير وتحسين مستوى التلميذات في القراءة. ووجدت فروقا في التطبيق البعدي بين أداء المجموعتين (الضابطة والتجريبية) لصالح المجموعة التجريبية.

- دراسة رأفت رخا السيد محمد أبو رخا (2003) وعنوانها "أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم. "دراسة تجريبية" هدفت إلى تشخيص صعوبات التعلم وتقديم برنامج علاجي ومعرفة أثر البرنامج في تحسين أداء التلاميذ، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذا منهم (20) تلميذ عينة ضابطة و(20) تلميذا عينة تجريبية. واستخدم الباحث أحد عشر اختبارا تشخيصيا لصعوبات القراءة، وبرنامج علاجي إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرنامج في تحسين أداء التلاميذ مقارنة بالمجموعة الضابطة. ووجدت فروقا في التطبيق البعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. مما يؤيد أثر فاعلية البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ.

- أما دراسة علي إبراهيم إسماعيل (2003) فقد هدفت إلى تعرف فاعليه برنامج مقترح بمساعدة الحاسوب، فى تنمية مهارات القراءة الوظيفية، تنمية أتجاهات طلاب المستوى الأول من المرحلة الثانوية، فى مملكة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من (69) طالبا، تم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية طبق عليها البرنامج المقترح، وضابطة درست بالطريقة التقليدية التى تعتمد على الإلقاء والمناقشة. ولتحقيق هذه الاهداف، قام الباحث بتحديد المهارات التى سوف يتناولها البرنامج، وعددها أربع عشرة مهارات هي: "التمييز بين الافكار الاساسية والجزئية، وتحديد علاقة الاسباب بالنتائج والتمييز بين الحقائق والآراء وتحديد ما ليس وثيق الصلة بالموضوع، وتفسير معانى كلمات النص باستخدام المعجم اللغوى، وتحديد المعلومات: باستخدام قائمة محتويات الكتب وفهارسها، وبقراءة الخرائط والرسوم البيانيه، وباستخدام مواقع شبكة المعلومات، واستخلاص الافكار الاساسية من المقروء، وتعين معلومات محددة من المادة المقروءة.

ثم قام بإعداد اختبار القراءة الوظيفية فى ضوئها، وكذلك مقياس الاتجاه نحو القراءة، الذي تناول محوري: الاستمتاع بالقراءة، وأهمية القراءة. وبناء البرنامج المقترح استنادا الى استخدام الحاسوب، والوسائط المتعددة: الصوتيه والبصرية، والبرمجة الحاسوبية، والصور والنصوص المساندة. وبعد تطبيق أدوات القياس قبليا وبعديا، وتدريس البرنامج المقترح لتلاميذ المجموعة التجريبية، توصل الباحث إلى فاعليه البرنامج المقترح بمساعدة الحاسوب، فى تمكين طلاب الصف الاول الثانوى، من مهارات القراءة الوظيفية الى درجة الاتقان ونمو مهارات القراءاة الوظيفية جميعها، كما تحسن اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو القراءة، مقارنة بنظرائهم في المجموعة الضابطة، على الرغم من تدني الفاعليه الكليه للبرنامج في تنمية اتجاه الطلاب نحو القراءة.

- دراسة فايزة السيد محمد عوض؛ ومحمد السيد أحمد سعيد (2003)

هدفت إلى تعرف فاعليه استراتيجيتين، من استراتيجيات ما وراء المعرفة، هما: إستراتيجية أعرف، وإستراتيجية أريد أن اعرف "في تنمية الفهم القرائى، وإنتاج الاسئلة، والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية، لدى عينة من طالبات الصف الاول الثانوي، في مدرستين من مدارس محافظة القاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (46) طالبه، تم تقسيمها الى مجموعتين: تجريبية تدرس باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة، وضابطة تدرس بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم تحديد أنماط الفهم القرائى، التى سوف يتم تنميتها باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة.

والمهارات التى تتضمنها هذه الأنماط هي: "الحرفي والتفسيري، والاستيعاب، والتطبيقي، والنقدي، والابداعي، والوجداني". وتم إعداد اختبار الفهم القرائي فى ضوء هذه الانماط، وتم إعداد اختبار إنتاج الاسئلة فى النصوص الادبية، واستبانة الوعى بما وراء المعرفة في فهم هذه النصوص. وتوصلت الدراسة إلى: فاعليه الاستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي ككل، بأنماطه المختلفة: "الحرفي، والتفسيري، والاستيعابي، والتطبيقي، والإبداعي، والوجداني"، كما أثبتت الدراسة فاعليه هاتين الاستراتيجيتين في

تنمية قدرة الطالبات على إنتاج الاسئلة فى النصوص الأدبية، وتنمية الوعي بما وراء المعرفة.

- أما دراسة محمد لطفي محمد جاد (2003) التي هدفت إلى تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة، ومدى تمكن التلاميذ منها، وتحديد ملامح الاستراتيجية المقترحة، ومدى فاعليتها فى تنمية الفهم القرائي، لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، وتكونت عينة الدراسة من (88) تلميذا، تم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وضابطة درست بالطريقة المعتادة التي تعتمد على الإلقاء والمناقشة. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، فى تطبيق الاستراتيجية، واشتملت أدوات الدراسة على: "استبانه تحديد مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي، واستبانة لمعرفة مدى مناسبة الاستراتيجية المقترحة فى ضوء استراتيجيات عديدة، استخلص الباحث من خلالها إجراءات الاستراتيجية المقترحة، كالتعلم التعاوني، والاسئلة، وخرائط المفاهيم، وما وراء المعرفة، والمنظمات التخطيطية، والانماط التعليمية، وغيرها. وأسفرت النتائج عن فاعليه الإستراتيجية المقترحة فى تنمية مهارات الفهم القرائي ككل، لدى تلاميذ الصف الثانى الاعدادى بمستوياته المختلفة: المباشر، والاستنتاجي، الناقد، بينما لم تظهر الاستراتيجية فاعليه فى تنمية الفهم التذوقى، ويعزو الباحث هذه النتيجة، الى أن مستوى التذوق، يحتاج الى وقت طويل للتدريب عليه.

- وأجرى صلاح عميره علي (2008) دراسة عنوانها "برنامج تدريبي لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث في أبوظبي" وهدف من خلالها إلى تشخيص صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني والثالث، وإعداد برنامج مقترح لعلاجها. وتكونت عينة الدراسة من (80) تلميذ وتلميذه من الصفين. واستخدم في الدراسة اختبار تشخيصي صعوبات تعلم القراءة إعداد الباحث، واختبار تشخيصي صعوبات الكتابة إعداد الباحث، واختبارات تحصيلية إعداد الباحث، وبرنامج العلاج المقترح، وتوصل إلى وجود تحسن حقيقي في مهارات القراءة بدرجة أعلى من

التلاميذ الذين لم يطبق عليهم البرنامج عند مستوى دلالة (0.001). وعدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث مما يدل على تحسن الجنسين. ووجد فروقاً بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

- أما دراسة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان (2005) وعنوانها "الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، مظاهره وأسبابه، ومقترحات علاجية" وهدفت إلى تحديد أسباب الضعف القرائي ومظاهره، وإعداد اختبارات لتشخيص الضعف القرائي، واقتراح بعض أساليب العلاج. وتكونت عينة الدراسة من (1800) تلميذ وتلميذه، واستخدمت الأدوات الآتية: اختبار القراءة الجهرية لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي إعداد الباحثين، واختبار فهم المقروء (القراءة الصامتة) لتلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي إعداد الباحثين، استبانة أسباب الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. واستبانة الحلول المقترحة لمعالجة الضعف القرائي عند تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود ضعف في إتقان تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لكفايات فهم المقروء (القراءة الصامتة) لدى الذكور والإناث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أداء التلاميذ الذكور والإناث في اختبار فهم المقروء (القراءة الصامتة) لصالح الإناث. ويشير ذلك إلى أن إتقان الإناث لكفايات فهم المقروء أفضل من درجة إتقان الذكور. ووجدت الدراسة تفاوتا في نسبة الفروق بين المناطق التعليمية في السلطنة.

- دراسة حسام عباس خليل طنطاوي (2006): وعنوانها "فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي" فقد هدفت إلى معرفة أثر البرنامج المقترح على أداء التلاميذ، وتحديد الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات

القبلية والبعدية وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذا من ذوي صعوبات تعلم القراءة، منهم (30) تلميذا مجموعة تجريبية، و(30) تلميذا مجموعة ضابطة، وطبق عليهم الأدوات الآتية: اختبار الذكاء لأحمد زكي صالح، بطارية اختبارات القراءة الصامتة لتلاميذ المرحلة الابتدائية لهدى براده وآخرون، والاختبار التحصيلي في القراءة إعداد الباحث، والاختبار التشخيصي في القراءة إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر للبرنامج المقترح حيث أدى إلى تحسن مستوى أداء التلاميذ في القراءة، كذلك وجدت فروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في المجموع الكلي لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروقا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي.

- وجاءت دراسة سعيد عبد الله لافي (2006): الهادفة إلى الوقوف على أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة، في تنمية مهارات الفهم القرائى لدى عينه من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وتكونت من (68) تلميذا، تم اختيارهم من مدرستي: "البحتري، والرافعي" بمحافظة الإحساء، وتم تقسيمهم الى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والأخرى ضابطة، درست بالطريقة التقليدية. ولتحقيق هدف الدراسة تم تحديد مهارات الفهم القرائى اللازمة لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وعددها (11) إحدى عشرة مهارة، كالتنبؤ بالمعنى من خلال النص، والسياق، والتنبؤ بنهاية الموضوع، ومعرفة المعنى المباشر، وغيرها. كما تم إعداد اختبار موضوعي لقياس مهارات الفهم القرائي، وإعداد كتاب التلميذ، ودليل للمعلم، يتضمن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة، بما يناسب كل مهارة من مهارات الفهم، كاستخدام استراتيجية التنبئو فى تنمية مهارة التنبؤ بالمعنى، واستراتيجية المعاني الرئيسية في تنمية مهارة معرفة (المعنى المباشر، واستراتيجية التنظيم لتنمية مهارة تنظيم الأفكار). وبعد تطبيق اختبار الفهم قبليا وبعديا، وإجراء المعالجة التجريبية استنادا الى استراتيجيات ما وراء المعرفة تم تحليل البيانات لتسفر النتائج عن كفاءة هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات الفهم القرائي جميعها.

- أما دراسة يسرية علي أمان آل جميل(2006) فقد هدفت إلى قياس أثر برنامج حاسوبي متعدد الوسائط في تنمية مهارات القراءة الصامتة، باستخدام مراكز مصادر التعلم لدى تلاميذ الصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. وتكونت عينة الدراسة من (65) تلميذة منها (35) تلميذة عينة تجريبية، و(30) تلميذة عينة ضابطة من تلميذات الصف الثامن الأساسي بسلطنة عمان (محافظة مسقط). وطبقت الأدوات الآتية: قائمة مهارات القراءة الصامته لتلاميذ الصف الثامن الأساسي، واختبار تحصيلي لقياس الفهم في تلك المهارات، وقائمة معايير تقويم برنامج حاسوبي متعدد الوسائط، وبطاقة ملاحظة عادات القراءة الصامتة وآدابها، وبرنامج حاسوبي مقترح لتنمية مهارات القراءة الصامتة. وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) بين أفراد المجموعة التجريبية من الفئتين "متفوقون وضعاف" وبين أفراد المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، تعزى إلى البرنامج المقترح وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في الممارسة البعدية لعادات القراءة الصامتة لصالح المتفوقين من المجموعة التجريبية. ووجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي، واختبار قياس الفهم في المهارات الصامتة لصالح التطبيق البعدي. وتؤكد النتائج فاعلية البرنامج المقترح.

- وتسعى دراسة حاتم حسين البصيص (2007) إلى قياس فاعلية برنامج مقترح في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، في تنمية مهارات القراءة الجهرية والصامتة (الفهم القرائي)، ومهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية والميول نحو القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. وتكونت عينة الدراسة من (109) تلميذ وتلميذة، من تلاميذ الصف الأول الإعدادي في محافظة القاهرة (مدينة نصر) حيث قسمت إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة). (54) تجريبية و(55) ضابطة، وطبق عليهم الأدوات الآتية: اختبار القراءة الجهرية، واختبار الفهم القرائي بمستوياته المختلفة (الحرفي،



والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي والإبداعي) واختبار الكتابة الوظيفية والإبداعية، ومقياس الميول نحو القراءة والكتابة، ومقياس للذكاءات المتعددة. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: نمو مهارات القراءة الجهرية والصامتة (الفهم القرائي) بصورة جيدة لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة. كذلك وجود علاقة ارتباط جيدة بين الميل نحو القراءة ومهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً - الدراسات الأجنبية المتعلقة بعلاج صعوبات تعلم القراءة

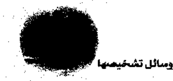
ومنها دراسة جونسون وكوفمان (1982) Johnson & Kauffman وهدفت إلى دراسة مدى كفاءة استخدام استراتيجيات تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (40) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية، قسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية قوامها(20) تلميذا وتلميذة ,ومجموعة ضابطة قوامها(20) تلميذاً وتلميذة ,وتم إعطاء المجموعة التجريبية برنامجاً علاجياً في القراءة مبني على أساس إستراتيجية التشغيل العقلي المفضلة لديهم ,والمجموعة الضابطة لم تتلق برنامجاً علاجياً. وأوضحت النتائج أن التلاميذ الذين يتلقون برنامجاً يتفق مع إستراتيجية تشغيل المعلومات المفضلة لديهم، يحصلون على درجات أعلى في الأداء على اختبارات القراءة عن التلاميذ الذين لا يتلقون برنامجاً علاجياً ,وهذا يؤكد فعالية البرنامج المبني على أساس إستراتيجية تشغيل المعلومات المفضلة لدى التلاميذ في علاج صعوبات تعلم القراء.

- دراسة هاردينج (Harding(1985 وتوضح أخطاء القراءة وأنماطها عند تلاميذ صعوبات تعلم القراءة ,وذلك من أجل تقديم العلاج المناسب لها، وتكونت عينة الدراسة من (24) تلميذا تتراوح أعمارهم من (6-7) سنوات، يعانون من عدم القدرة على القراءة و(24) طفلاً عاديين من العمر ذاته ,وطبق عليهم اختبار نيل للقراءة الجزء (ب) واختبار دوين للصوتيات. وطبق على مجموعة ذوي الصعوبات برنامج تعليمي لعلاج الأخطاء القرائية. وأشارت

النتائج إلى نجاح البرنامج التعليمي المستخدم في الدراسة كوسيلة لعلاج أخطاء القراءة الجهرية. وبصفة خاصة الأخطاء المرتبطة بعدم القدرة على التمييز بين الحروف. حيث وجدت فروقا بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدعم نجاح البرنامج المستخدم.

- دراسة سانتيجو Santiago (1991) وهدفت إلى مقارنة تأثير الدراسة الأكاديمية المستخلصة من استراتيجيتين غير متعلقتين بالإدراك على أداء الطلاب في القراءة الصامتة، وتحديد أي هاتين الاستراتيجيتين الأكثر تأثيرا في إثراء مهارة القراءة الصامتة لدى الطلاب. وتكونت عينة الدراسة من (33) طالبا، (12) طالبة (21) طالبا. وتراوحت أعمارهم (13-16) سنة. وتم استخدام استراتيجية توجيه الأسئلة ذاتيا، واستراتيجية التلخيص، واستخدام طريقة التدريس التبادلي. وطبق اختبار القراءة الصامتة (La prueba de Destrezas Basicas de Espanola 'Lectura) إعداد إدارة تعليم بورتوريكو. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حدوث تحسن لدى طلاب في مواد القراءة الصامتة، والاستنتاج، ومهارات تحديد الأفكار الرئيسة. وعدم وجود فروق بين المجموعتين فيما يتعلق بدرجات الطلاب في الاختبارات الخاصة بمهارات القراءة الصامتة. وأن استراتيجيات طرح الأسئلة والتلخيص، والتعلم التبادلي، تعتبر من الاستراتيجيات الفعالة في تعزيز مهارات القراءة الصامتة لدى طلاب المستوى الأدنى.

- دراسة روبرتس Roberts(1991) وهدفت إلى فحص مجموعتين من القراء البالغين، ممن كان أداؤهم أدني من المستويات المتوسطة للكفاءة في إطار تصنيف مستوى صفهم، لتحديد تقدمهم في القراءة والاتجاهات نحوها وقياس إدراك الذات الأكاديمية. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبا تتراوح أعمارهم (13-16) سنة، تم اختيارهم من مدرستين، (38)، من مدرسة في مقاطعة ريفية تقليدية في تطبيقها لمعامل القراءة و(42) من المشاركين من منطقة حضرية. يطبق عليهم برنامجاً تعليمياً منتظماً في خمس فترات كل فترة استغرقت (42) دقيقة كل أسبوع خلال العام الدراسي (91-1993). وطبق



على المجموعة الضابطة والتجريبية اختبارين قبلي وبعدي لإظهار مدى التقدم في الأداء القرائي، واتجاهات القراءة، وإدراك الذات الأكاديمي. وأشارت النتائج إلى: أن المجموعتين التجريبية والضابطة حققت تقدما في الأداء القرائي وكانت هناك فروق لصالح المجموعة التجريبية. وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اتجاهات القراء، وإدراك الذات الأكاديمي.

- دراسة موريس (Morris1996) وتهدف إلى فحص برنامج لتعليم القراءة عن طريق ورشة القراءة. حيث تكونت عينة الدراسة من (145) طالبا من المشتركين في دورة القراءة التنموية في كلية إقليمية بالولايات المتحدة. واستخدم في الدراسة اختبار التعليم الأساسي. ومقياس تقدير اتجاهات القراءة الثانوي. والمجموعة المقارنة المقننة. وقامت الباحثة بمقارنة الطلاب الحاصلين على مهارات التعليم المرتكزة على نصوص الكتاب التقليدية بالطلاب الحاصلين على ورشة تعليم القراءة، واستمرت الدراسة لمدة فصلين دراسيين. وتوصلت النتائج إلى أن المجموعتين حصلت على تحسن في الإنجاز القرائي. ووجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات نحو القراءة بين طلاب مجموعة ورشة القراءة، وبين طلاب مجموعة التعليم التقليدية لصالح المجموعة الأولى. وأن طريقة ورشة القراءة أثبتت فاعليتها في خلق اتجاهات إيجابية نحو القراءة، وفي تنمية القدرة القرائية. وأن أدنى مستوى من مستويات التعليم عن طريق ورشة العمل المعدلة يوازي أعلى مستوى لفاعلية التعليم التقليدي بالنسبة لتحسين الإنجاز القرائي.

- دراسة أوليفر Oliver (1996) وتهدف إلى تعرف أثر التخطيط لدلالة الألفاظ كاستراتيجية معينة قبل القراءة إلى زيادة فهم التلاميذ للمقروء باستخدام مقياس فهم القراءة المقنن، وتحديد أثر استراتيجية اكتساب المفردات (اللغة) قبل القراءة في زيادة فهم التلاميذ. وتحديد الفروق في تحسن الفهم بين الاستراتيجيتين. وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية تمثل تلاميذ الصفين الرابع والخامس الابتدائي قسمت إلى مجموعتين، وطبق على كل

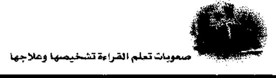
مجموعة منهم استراتيجية مختلفة، كما طبق على العينة مقياس فهم القراءة قبل البدء في البرنامج وبعده. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: زيادة فهم المادة المقروءة باستخدام استراتيجية اكتساب المفردات (اللغة). وعدم فاعلية استراتيجية التخطيط لدلالة الألفاظ كاستراتيجية قبل القراءة لزيادة فهم المقروء. وتوجد علاقة إيجابية بين استخدام اكتساب المفردات كاستراتيجية قبل القراءة، وبين عدم استخدام استراتيجية على الإطلاق.

- دراسة ماجي وآخرون Maggie et.al (1998) وتهدف إلى مقارنة مستويات القراءة والفهم لتلاميذ الخامس والسادس بمستويات القراءة والفهم. وتم اختيار عينة من التلاميذ في عدد من المدارس بمنطقتين هما فكتوريا ونيوزيلندا، وفي كل مدرسة قسم التلاميذ إلى مجموعتين تجريبية وضابطة مع الأخذ في الاعتبار تجانس المجموعتين من حيث السن والمستوى الاقتصادي والاجتماعي، مع ضبط المتغيرات البيئية المحيطة بالتلاميذ وكذلك السياق المدرسي والتدريس. وظمت المجموعة التجريبية التلاميذ الذين أنهوا برنامج استعادة القراءة، أما المجموعة الضابطة فكانت من التلاميذ الذين قدرتهم على القراءة أعلى من مستوى السنة الأولى، مع اتباع طريقة التدريس نفسها في المجموعتين. وبلغ عددهم في كل مجموعة (121) تلميذا، متوسط أعمارهم عشر سنوات وتسعة أشهر، وطبق الباحثان عليهم اختبار القراءة نيل Neale)، 1998). وأظهرت الدراسة النتائج التالية: استخدام التلاميذ برنامج استعادة القراءة بشكل ملحوظ أكثر من تلاميذ المجموعة الثانية. وأن تلاميذ المجموعة الضابطة استخدموا التخمين المباشر أكثر من المجموعة الأخرى، وحقق تلاميذ مجموعة استعادة القراءة تقدما في القراءة ومهارتها.

- دراسة أجنيلو وزملائها AJnelo, et al., (1998) وهدفت إلى بناء برنامج يقوم على استخدام المنظمات البصرية، من أجل تحسين الفهم القرائى فى مجالات قراءة المحتوى "المضمون" لدى عينه من تلاميذ المرحلة الإعدادية فى فصول التعليم النظامي، وتكونت العينة من (33) تلميذا. وتعمل

المنظمات التخطيطية على تقديم المساعدة البصرية للتلاميذ فراغيا وبصريا، بما يشكل تحديا لهم، لتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو القراءة، فى مجال قراءة المضمون. وكشف تحليل البيانات الاستطلاعيه، ومراجعة الادبيات، عن الأسباب المؤدية إلى انخفاض مهارات الفهم فى مجال قراءة المضمون، وقد توصلت دراسات كثيرة إلى أن المنظمات التخطيطية سوف تفيد جميع التلاميذ، حيث إنها يمكن أن تنمى التفكير والذكاءات المتأخرة من خلال الممارسة، كما تبين أن دور المعلم كبير فى استخدام المنظمات التخطيطية، بحيث يجعلها تفيد التلاميذ بشكل أكبر، وعلى هذا تم بناء برنامج يقوم على أربعة منظمات تخطيطية مختلفة، لتحسين الفهم القرائي فى مجالات قراءة المضمون، وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامج وأدوات الدراسة " اختبار الفهم القرائى " أشارت النتائج الى فاعليه هذا النوع من التدخل فى التدريس، حيث عمل على زيادة الفهم القرائى لدى جميع التلاميذ، خاصة أولئك الذين قدمت لهم المنظمات البصرية، أظهروا زيادة وتحسنا كبيرا فى الفهم القرائى أكثر من غيرهم.

- دراسة جوزيف (M Joseph, 1999) وتهدف إلى تعرف تأثير صناديق الكلمات في تحسين أداء تعرف وهجاء الكلمة عند الأطفال المصابين بإعاقات التعلم. وطبقت الباحثة مدخل صناديق الكلمات على عينة من تلاميذ إعاقات التعلم في مهارات تحديد وهجاء الكلمات بناء على نتائج الاختبار المعياري المطبق عليهم، وآراء مدرسيهم، وتم اختيار ثلاثة من أفراد العينة من تلاميذ الصف الثاني، واثنين من الصف الثالث، وواحد من الصف الرابع، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات على حسب الصف الدراسي. وطبق مدخل صناديق الكلمة كمدخل تعليمي على العينة المذكورة كما طبق على التلاميذ اختبارات أسبوعية خلال فترة تطبيق البرنامج، والتي استمرت لمدة عشرة أسابيع. وأظهرت الدراسة النتائج التالية: أن مدخل صندوق الكلمة أظهر فعالية في تحسين أداء التلاميذ في تحديد وهجاء الكلمة. ونجاح مدخل صندوق الكلمة في مساعدة التلاميذ في الحفاظ على مستويات الأداء



في تحديد وهجاء الكلمات الأساسية. كذلك ساعد مدخل صندوق الكلمة التلاميذ على الانتباه إلى السمات الإملائية للكلمات، وتعرف الكلمات باستخدام المفاتيح البصرية واستدعاء تتابعات الحروف في الكلمات.

- دراسة يون (2002) Yoon هدفت إلى إعادة تقييم فاعليه برنامج تدعيم القراءة الصامته المستمرة بأنشطة قرائية فى تنمية الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى عينه من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي فى كوريا. واستخدم الباحث المنهج التجريبي، فى تطبيق البرنامج والأدوات، على عينة تكونت من(119)، تم تقسيمها الى مجموعتين: تجريبية درست باستخدام برنامج القراءة الصامته لمدة (15) دقيقة يوميا، من خلال إعطاء التلاميذ فترة زمنية ثابتة لقراءة المواد، التي يختارونها مع المعلمين فى قاعة الدروس، والأخرى ضابطة شاركت فى أنشطة كيفية ذاتيه لمدة (15) دقيقة يوميا، من خلال شغل التلاميذ بأنشطة أخرى بعيدة عن البرنامج، كالكتابة والدراسات الاجتماعية، والحساب. واستخدم الباحث ثلاث أدوات لقياس فاعليه البرنامج هي: "مقياس الاتجاه نحو القراءة المترجم الى الكورية، من قبل "مكينا وكير" Mckenna&Kear، واختبار الفهم القرائي للغة الكورية، وسجل القراءات اليومية للتلاميذ.

وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج منها: كان لأنشطة القراءة المتضمنة فى البرنامج، تأثير إيجابى في الفهم وفي اتجاهات التلاميذ نحو القراءة، مما يشير الى فاعليه هذه الأنشطة فى تنمية الفهم والاتجاهات، الأمر الذي يعود الى الخصائص الفردية لبرنامج القراءة الصامتة، مثل: الاختيار الذاتي، ودور العرض. كما تظهر النتائج ارتباطا إيجابيا بين الاتجاه نحو القراءة والفهم القرائي.

ويرى المؤلف أن دراسات كل من: (بدرية سعيد الملا، 1985)، و(فتحي حسانين محمد، 1987)، و(فاطمة عبد الرحمن المطاوعة، 1990)، و(أحمد زينهم أبو حجاج، 1996)، و(يعقوب موسي علي، 1996)، و(زيدان أحمد

السرطاوي، 1996)، و(خديجة أحمد السباعي، 2000)، و(حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001)، و(صلاح عميره علي، 2008) (ودراسة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، 2005)، و(سعيد عبد الله لافي، 2006)، و(حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، ركزت على أسباب صعوبات تعلم القراءة، وأساليب علاجها مع اقتراح البرامج العلاجية والخطط المستخدمة لذلك، وبعضها ركز على تقوية أداء التلاميذ في القراءة وتكوين اتجاهات إيجابيه لديهم، وبعضها درست الأسباب والعوامل التي أدت إلى ظهور المشكلات القراءة، مع تصنيفها وتحديد مستوياتها، وبعضها اختص بدراسة أثر بعض الإستراتيجيات والأساليب أو البرامج العلاجية في تحسين أداء التلاميذ في القراءة. وتعددت الإستراتيجيات والبرامج التي استخدمت لعلاج الصعوبات القرائية لدى التلاميذ. وربطت الدراسات بين مهارة القراءة ومهارة الكتابة. وحددت العوامل المؤدية إلى ظهور صعوبات التعرف والفهم والنطق في القراءة. وكشفت عن بعض المداخل التي تسهم في علاج صعوبات تعلم القراءة.

وركزت الدراسات على مرحلتين تعليميتين هما المرحلة الابتدائية (الثالث والرابع والخامس والسادس)، والإعدادية بمستوياتها المختلفة، - الحلقة الثانية للتعليم الأساسي - وذلك لأهميتهما. ومناسبتهما لعلاج صعوبات تعلم القراءة. مما يؤكد شيوع الظاهرة لدى هذه الفئة من التلاميذ.

وأوضحت دراسة كل من: (سانتيجو، 1991)، و(أحمد زينهم أبو حجاج، 1996)، و(يعقوب موسي علي، 1996)، و(خديجة أحمد السباعي، 2000) و(يسرية علي أمان آل جميل، 2006)، و(حاتم حسين البصيص، 2007)، أن صعوبة القراءة الصامتة أكثر شيوعا وانتشارا بين ذوي صعوبات التعلم، لذلك تناولتها الدراسات بالعلاج من خلال البرامج، ويظهر الضعف والصعوبة في مهارة التعرف على المفردات، ومهارة الفهم بما فيها (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، والاستنتاج)، والإضافة والحذف والسرعة وهي أكثر المهارات التي تمت معالجتها في البرامج بتقديم الأنشطة والأساليب المناسبة.

وأكدت جميع الدراسات أهمية القراءة ومهارتها المختلفة. وأهمية تعرف أسباب الضعف في القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية، والسعي للتغلب على هذه الأسباب وتفاديها. وحصر المهارات القرائية التي يشيع الخطأ فيها واقتراح برامج لعلاجها. وركزت الدراسات على مهارتين من مهارات القراءة، وهما التعرف والفهم مثل: دراسة (بدرية سعيد الملا، 1985) ودراسة (أحمد زينهم أبو حجاج، 1996)، ودراسة (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، ودراسة (يسرية علي أمان آل جميل، 2006)، ودراسة (حاتم حسين البصيص، 2007)، وقامت بتشخيصها وعلاجها. مما يؤكد شيوع ظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ وتأثيرها على التحصيل الدراسي. وصممت بعض الدراسات اختبارات تشخيصية وبرامج علاجية لجميع مهارات القراءة بنوعيها الصامتة والجهرية، وبعضها اقتصر على نوع معين من أنواع القراءة مثل اختبار حسن شحاتة للقراءة الجهرية.

كما بينت الدراسات وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي للبرامج من خلال استجابات العينة الضابطة، والعينة التجريبية لصالح العينة التجريبية مما يشير إلى فعالية البرامج المستخدمة، وتوضح فروقا بين انتشار الظاهرة لدى التلاميذ والتلميذات، فبعض الدراسات أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير النوع، وبعضها لم يجد فروقا مما يشير إلى تناقض النتائج.

ويتضح تنوع الاختبارات التشخيصية وكان معظمها من إعداد الباحثين، وتنوع اختبارات الذكاء التي تناولتها الدراسات فنجد البعض استخدم اختبار أحمد زكي صالح مثل دراسة: (عبد الحميد سليمان السيد، 1992)، و(يعقوب موسي علي، 1996)، والبعض الأخر استخدم اختبار رافن للذكاء ومنها دراسة (تيسير مفلح الكوافحة، 1990)، و(خديجة أحمد السباعي، 2000). مما يشير إلى صلاحية الاختبارين في مثل هذه الدراسات.

وأستفاد المؤلف من هذه الدراسات في تعرف العوامل والأسباب المؤدية إلى ظهور صعوبات تعلم القراءة، والعوامل والأسباب التي تسهم في تحسين

الأداء القرائي. وكذلك في تحديد الأساليب المناسبة لتشخيص صعوبات القراءة، من اختبارات، ومقابلات، وسجلات وملاحظات وغيرها. وتعرف الاستراتيجيات والمداخل القرائية، وأساليب وطرائق إعداد الاختبارات التشخيصية والبرامج العلاجية لعلاج صعوبات تعلم القراءة. وكذلك الأساليب الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات.

ويشكل هذا الكتاب إضافة لما سبق ذكره من دراسات وبحوث، لتقديمه نموذج تطبيقي لعلاج مهارة الفهم في القراءة الصامتة، ولعلاج صعوبات تعلم القراءة وتحديد مهاراتها، وجوانب الضعف فيها، وأسبابها في المرحلة الابتدائية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. وهي محاولة للحد من ظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.



الفصل الثالث

وسائل علاج صعوبات تعلم القراءة

- مقدمة
- اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة
- اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة
- برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة
- الإجراءات العملية



الفصل الثالث

وسائل علاج صعوبات تعلم القراءة

مقدمة

يتناول هذا الفصل من الكتاب الأدوات العلاجية التي مثلت الجانب التطبيقي لصعوبات تعلم القراءة وهي: (اختبار رافن للذكاء، والاختبار التشخيصي، والبرنامج العلاجي المقترح)، وخصائصها السيكومترية، والإجراءات المتبعة في تطبيقها. وذلك لأن الدارس لأي ظاهرة دراسة علمية لابد أن يبني أدواته ووسائله على أسس علمية صحيحة؛ حتى يتمكن المستفيدون بعد ذلك من الاعتماد عليها، وكذلك حتى يصل إلى نتائج علمية مقنعة، ومفسرة للظاهرة التي يقوم بدراستها. فنستعرض الأداوت التي استخدمها المؤلف لدراسة صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس بسلطنة عمان.

اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة

أولاً - وصف الاختبار

اختبار رافن للذكاء اختبار ذكاء غير لفظي من إعداد جون رافن حيث قام بتقنينه في بريطانيا عام (1938)، وترجم إلى العديد من الدول العربية منها المملكة العربية السعودية حيث ترجمه كل من: مصطفى فهمي، وفؤاد أبو حطب، وحامد زهران، وعلي خضر، عام 1976م. وتؤكد الأدبيات قدرته على قياس العامل العام للذكاء وعدم انحيازه ثقافيا مثل دراسة (أنستازي، 1968؛ بوشر، 1986؛ سيدلز، 1987؛ ساكوزو، 1994).

ويتكون الاختبار من خمس مجموعات (أ، ب، ج، د، هـ) متدرجة الصعوبة أسهلها هي المجموعة (أ) وأصعبها المجموعة(هـ)، وتتكون كل مجموعة بدورها من (12) فقرة متدرجة الصعوبة أيضا، ولهذا تصبح فقرات الاختبار (60) فقرة، ففي الوقت الذي تتطلب فيه المجموعات الأولية عمليات تقوم على الاستدلال البسيط المتمثل في دقة الإدراك البصري للأشكال، والقدرة على التمييز بينها، فإن المجموعات الأخيرة تتطلب قدرا أكبر من التفكير المتمثل في إدراك العلاقات المنطقية وإدراك نسق التغيير والقدرة على التحليل، وتتطلب هذه العمليات مستوى أرقى من التفكير المجرد.

ولقد ثبت أن اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة هو من أكثر الاختبارات تشبعا بالعامل العام، ومن ثم فهو الأفضل على قياس القدرة العامة، فضلا عن أنه متوازن ثقافيا، وقد تم تقنينه على البيئة العمانية عام 2003م، وقام بتقنينه كل من: (أحمد سعد جلال، علي محمد إبراهيم، علي محمد يحيى)، على عينة من منطقة مسقط بولاياتها الست وبلغ حجم العينة (5226) طالبا وطالبة منهم (2610 ذكور، و2616 إناث)، وتراوحت أعمارهم من (9) سنوات إلى (22) سنة تقريبا، وتم اختيار أفراد العينة بدءا من الصف الثالث وحتى مرحلة الجامعة. وتم حساب الصدق باستخدام صدق المحكات التوصيل إلى درجة صدق عالية، أما ثبات الاختبار فقد كان بالنسبة للإناث (.84)، وللذكور (.90).

ثانياً - الخصائص السيكومترية للاختبار في الدراسة الحالية

أ - الصدق:

قام المؤلف بحساب الصدق من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض الاختبار على (10) من اختصاصي علم النفس بجامعة السلطان قابوس وكلية التربية بصحار وعبري، للتحقق من ملاءمة الاختبار وفقراته للبيئة العمانية، وبالتحديد تلاميذ الصف الخامس الأساسي، وإجراء التعديلات المناسبة، وكانت آراء المختصين متفقة بنسبة (80%) حول صلاحية الاختبار ومناسبة فقراته وأشكاله لهذه الفئة من الطلبة.



ب - الثبات:

حسب المؤلف ثبات الاختبار بإعادة تطبيقه مرتين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن= 30) تلميذا، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط (0.90) وهذا يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية ومقبولة من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق.

اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة

أولاً - وصف الاختبار

إعداد المؤلف، وهذا الاختبار من الأساليب الجماعية وهو وسيلة لرصد التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة.

هدف الاختبار:

- تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مهارات القراءة الصامتة.

الدرجة الكلية للاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاث مهارات من مهارات القراءة الصامتة تتمثل فيما يلي: (مهارة فهم الكلمة، ومهارة فهم الجملة، ومهارة فهم الفقرة)، موزعة على (50) درجة. ويقيس الاختبار مهارة الفهم، وذلك من خلال عدد من الأسئلة التي صاغها المؤلف، ويتضمن الأجزاء الآتية:

أ - فهم الكلمة: وهو قدرة التلميذ على التعامل مع كل كلمة على حدة ومحاولة الكشف عن معناها بصورة مفردة، أو في جملة، وأعد المؤلف ثلاثة أنماط من الأسئلة تتضمن:

1 - تعيين المعنى الصحيح للكلمة.

2 - تعيين المضاد الصحيح للكلمة.

3 - تكملة الجملة بكلمة صحيحة.

ب - **فهم الجملة**: وهو قدرة التلميذ على التعامل مع عدد من الكلمات ومحاولة الكشف عن معناها في جملة، وأعد المؤلف ثلاثة أنماط من الأسئلة تتضمن:

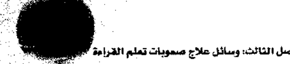
1- إكمال الجملة الإسمية بكلمة مناسبة. (أحد أركان الجملة)
2- ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة.
3- تكملة الجملة بكلمة مناسبة.

ج - **فهم الفقرة**: ويقدم المؤلف عددا من الفقرات التي يقرأها التلميذ قراءة صامتة بهدف قياس الفهم، ويعرف المؤلف القراءة الصامتة أنها "مدى قدرة التلميذ على قراءة الفقرة المكتوبة، وفهم معناها دون إظهار النطق بها"، ويصاحب كل فقرة خمسة أسئلة، على كل سؤال ثلاث إجابات يختار التلميذ الإجابة الصحيحة وفقا لما فهمه منها، وهي:

1- إصدار الحكم على مضمون الفقرة بـ (صح أو خطأ).
2- استخلص من الفقرة ما يلي.
3- تحديد عنوان مناسب للفقرة.

ثانياً - خطوات بناء الاختبار التشخيصي

1- **الإطلاع على الاختبارات السابقة**: تم الإطلاع على بعض الاختبارات التي استخدمت في البيئة العربية، بهدف الاستفادة منها في بناء وإعداد اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة ومنها: الاختبار التشخيصي في دراسة حسام عباس حسن طنطاوي (2006)، اختبار سعيد عبد الله لافي (2006)، واختبار حمده حسن عبد الرحمن السليطي (2001)، الاختبار التشخيصي لهويدة حنفي محمود (1992) وأحمد أحمد عواد (1995). ومجموعة اختبارات لتشخيص التأخر في القراءة، إعداد محمد قدري لطفي، (1985)، اختبارات المهارات الأساسية للقراءة الصامتة للمرحلة الإعدادية إعداد محمد منير مرسي، كما استفاد الباحث مما كتبه جاي بوند وآخرون (1984) وفتحي الزيات (1998) حول مقياس "سباش"



(Spashe, 1981) لتشخيص القراءة اختبار "ستانفورد" لتشخيص القراءة Stanford Diagnostic Reading test ورغم أن بعض هذه الاختبارات قد مضى على إعدادها فترة زمنية طويلة، كما أن بعضها تم تصميمه لتشخيص الصعوبات في الصفوف الابتدائية العليا إلا أن المؤلف استفاد من هذه الاختبارات في تصميم وبناء الاختبار التشخيصي الذي قام بإعداده.

2- **تحديد الهدف من اختبار القراءة التشخيصي** : يهدف هذا الاختبار إلى تعرف صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، في مهارات القراءة الصامتة ومنها مهارة الفهم، لبناء برنامج علاجي مناسب للتغلب على هذه الصعوبات.

3- **تحديد المهارات القرائية المراد اختبارها**: إن المهارات القرائية محددة ومعروفة وقد اتفق عليها معظم الباحثين التربويين، وهذه المهارات هي: مهارة التعرف، ومهارة النطق، ومهارة الفهم، ومهارة السرعة، وكل مهارة منها يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية، وهذا الاختبار يركز على تشخيص مهارة واحدة فقط من مهارات القراءة، وهي مهارة الفهم، وما تتضمنه من مهارات فرعية (فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة). وتوصل المؤلف إلى مهارات القراءة الصامتة من خلال مراجعة الدراسات السابقة، والبحوث والأدبيات التربوية المتخصصة في هذا المجال، والاطلاع على خريطة المهارات اللغوية الخاصة بفنون اللغة العربية، إعداد الدكتور (رشدي أحمد طعيمه، 2005، ص139- 140)، وتعرف آراء المحكمين في مجال اللغة العربية وعلم النفس وصعوبات التعلم. ورأى المحكمون أنها مهمة وضرورية لعلاج صعوبات تعلم القراءة الصامتة لتلاميذ الصف الخامس الأساسي بسلطنة عمان.

واتفقت هذه المهارات مع نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال، مثل دراسة (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006)، ودراسة (سعيد عبد الله لافي، 2006)، ودراسة (وزارة التربية والتعليم، 2005)، ودراسة (صلاح عميرة علي، 2008)، ودراسة (محمد لطفي محمد جاد، 2003). فقد توصلت هذه الدراسات إلى مجموعة من المهارات الفرعية.

4- **مصادر بناء الاختبار** : استرشد المؤلف في بناء اختبار القراءة التشخيصي من حيث مكوناته ومادته بمجموعة من المصادر المتنوعة، والمتمثلة فيما يلي :

أ - **البحوث والدراسات السابقة**: تعد البحوث والدراسات السابقة الخاصة بمجال صعوبات تعلم القراءة إحدى المصادر الهامة في بناء الاختبار، فقد استفاد المؤلف من الإطلاع عليها في مجال اختيار نوع الأسئلة المناسب لمثل هذا النوع من الاختبارات، وكيفية صياغتها وترتيبها.

ب- **الكتب التربوية الخاصة بالاختبارات التشخيصية**: وتمثل هذه الكتب مصدرا مهما من مصادر بناء الاختبار، فالهدف من الاختبار التشخيصي هو تعرف جوانب الضعف والقوة لدى التلاميذ، ومن ثم وضع برنامج علاجي للتغلب على نواحي الضعف لديهم، ومثل هذه الكتب متخصصة في إعداد مثل هذه الأدوات، حيث تتضمن خطوات تصميم الاختبار، وكيفية التأكد من سلامته وصحته، وكيفية تطبيقه.

ج- **اختبارات القراءة التشخيصية**: تم الإطلاع على العديد من الاختبارات الخاصة بالقراءة بوجه عام، والمختصة بتشخيص صعوبات تعلم القراءة بوجه خاص، وذلك للإفادة منها في إعداد بنود الاختبار، واختيار المناسب منها.

د- **آراء التربويين المختصين**: التقى المؤلف بالعديد من الأساتذة الذين لهم خبرة واسعة في مجال إعداد الاختبارات، والاختبارات التشخيصية بوجه خاص في مجال صعوبات تعلم القراءة، وقد استفاد من آرائهم في تصميم بنود الاختبار واختيارها، وترتيبها وعددها .

هـ - **كتب اللغة العربية المدرسية**: حرص المؤلف أن يستفيد من كتب اللغة العربية المقررة على الصف الخامس الابتدائي في سلطنة عمان، ودليل المعلم في اختيار فقرات الاختبار، والصور والرسوم المتضمنة فيها.

5- **صياغة فقرات الاختبار**: بعد الإطلاع على المصادر السابقة، وتحديد المهارات المراد قياسها، تم وضع فقرات الاختبار بحيث تقيس تلك المهارات، مع الأخذ في الاعتبار عند صياغة هذه الفقرات:

أ - أن تكون واضحة لا غموض فيها.

ب- أن تحقق الهدف من الاختبار.

ج- أن تكون سهلة في مستوى نمو التلاميذ.

د- أن تكون المفردات المقدمة مألوفة للتلاميذ وليست بالغريبة عليهم، لذا فقد اشتق المؤلف مفردات اختباره من كتب اللغة العربية المقررة على التلاميذ في الصف الخامس، وذلك من خلال قائمة أعدها المؤلف للمفردات المتضمنة في منهج الصف الخامس الابتدائي.

هـ- أن تقيس جميع المهارات الفرعية التي تم تحديدها سابقاً لمهارة الفهم.

6- **الشكل النهائي للاختبار**: بعد الانتهاء من تعديل محتويات الاختبار، وفقا لآراء المحكمين ونتائج التجربة الاستطلاعية، خرج الاختبار في صورته النهائية يتكون من ثلاثة أقسام هي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة) وكل اختبار منها يتكون من ثلاث مهارات.

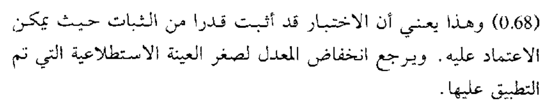
ثالثاً - الخصائص السيكومترية للاختبار

أ - الصدق:

صدق المحكمين: وزع المؤلف الاختبار على (12) من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي بجامعة السلطان قابوس وعددا من كليات التربية في السلطنة الرستاق وعبري وصحار، وذلك لتحديد مدى مناسبة هذا الاختبار لتشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد قام بإجراء التعديلات اللازمة آخذا في الاعتبار الملاحظات التي أشار إليها المحكمون.

ب - الثبات:

1- **إعادة التطبيق**: طبق المؤلف الاختبار مرتين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ن= 30) تلميذا، ثم حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني، وبلغ معامل الارتباط



(0.68) وهذا يعني أن الاختبار قد أثبت قدرا من الثبات حيث يمكن الاعتماد عليه. ويرجع انخفاض المعدل لصغر العينة الاستطلاعية التي تم التطبيق عليها.

2- **حد الصعوبة**: استطاع المؤلف أن يحدد درجة حد الصعوبة للاختبار(أي الحد الذي يشير إلى وجود صعوبة في القراءة لدى التلميذ) في ضوء نتائج عدة دراسات منها دراسة (نصرة عبد المجيد جلجل، 1994) والتي اتخذت من المثيني (33.3) فأقل هو الحد الذي يشير إلى انخفاض التحصيل في القراءة، والمؤلف يأخذ المثيني (10) فأقل لعدة أسباب وهي:

- أراء المدرسين الذين أكدوا أن المثيني (10) فأقل هو الحد المناسب لتحديد ذوي صعوبات تعلم القراءة.
- نسبة ذوي صعوبات تعلم القراءة في معظم الدراسات تتراوح نسبة شيوعها بين تلاميذ المرحلة التأسيسية ما بين (9) و(13) لذا فالمثيني (10) فأقل يتفق ونتائج تلك الدراسات.
- أراء المحكمين وخاصة موجهي المرحلة الذين أشاروا إلى أن المثيني (10) فأقل هي نسبة مناسبة لتحديد ذوي صعوبات القراءة.

برنامج علاج صعوبات تعلم القراءة

بناء على ما أسفرت عنه نتائج تطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة، من وجود مجموعة من الصعوبات في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس بسلطنة عمان في مهارة الفهم، وما أسفرت عنه نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم(2005) بضرورة علاج ظاهرة صعوبات تعلم القراءة الصامتة وهي إحدى المشكلات المؤثرة على مستويات الطلبة التحصيلية، وللتغلب على هذه الصعوبات تم إعداد برنامج علاجي لها، ليساعد في تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ، ويسهم في الرقي بمستوى أدائهم في هذه المهارة. ولإعداد البرنامج كان لابد من المرور بمجموعة من الإجراءات، تمثلت فيما يلي:

1- أسس بناء البرنامج العلاجي المقترح :

يستند البرنامج المقترح إلى الأسس التالية :

أ- الأسلوب العلمي في بناء البرنامج المقترح، بدءا بتحديد الصعوبات القرائية التي تواجه التلاميذ في الصف الخامس الابتدائي من خلال اختبار مقنن، وترجمة هذه الصعوبات إلى أهداف سلوكية محددة وواضحة للبرنامج .

ب- الاعتماد على مدخلين من مداخل التعليم والتعلم في البرنامج العلاجي المقترح، وهما :

- مدخل المجموعات الصغيرة .
- المدخل الفردي.

ج- مراعاة التنوع في طرائق التدريس، وكذلك الأنشطة والوسائل التعليمية، بما يضمن إيجابية التلميذ، ويحقق الأهداف المرجوة، ويخدم المحتوى في البرنامج.

د- البدء مبكرا مع التلاميذ، فكلما كان العلاج مبكرا، ساعد ذلك على تحسن أدائهم فيما بعد، وتقدمهم في القراءة في الصفوف اللاحقة.

هـ- إيجابية التلميذ ونشاطه، عن طريق التشجيع المستمر له، وإثارة دافعيته من أجل التغلب على الصعوبات القرائية التي تواجهه .

و- تفعيل دور المعلم المعالج - أو من يقوم بالتطبيق - أثناء تطبيق البرنامج العلاجي المقترح باستخدام المدخلين: مدخل المجموعات الصغيرة، والمدخل الفردي .

ز- تنوع أساليب التقويم وأدواته، بحسب طبيعة الهدف المنشود، تحقيقه، مع توفير التغذية الراجعة الفورية لما تم تقويمه .

ح- تشجيع التلاميذ المعالجين على القراءة الخارجية، عن طريق إرشادهم إلى أسماء بعض القصص أو الكتب المناسبة لمستواهم والموجودة في مكتبة المدرسة لاستعارتها.

ط- التعاون المتبادل بين المطبق للبرنامج ومعلم اللغة العربية، حتى يكون على اطلاع ومعرفة بمستوى التلاميذ في الفصل، ومدى تقدمهم في القراءة، ومستوى أدائهم في اختبارات القراءة الشهرية والنصفية والنهائية.

2- مصادر بناء البرنامج :

يتطلب بناء البرنامج العلاجي المقترح الإطلاع على العديد من الكتب المتعلقة ببناء البرامج العلاجية، وكذلك الدراسات والرسائل العلمية التي اشتملت على برامج علاجية مشابهة، للاستفادة من تلك الخبرات في إعداد التدريبات والأنشطة والتقويمات الخاصة بالبرنامج، فقد قام المؤلف بالإطلاع على العديد منها والاستفادة من أنشطتها ووسائلها وتدريباتها.

3- معايير إعداد البرنامج:

روعي عند تصميم البرنامج العلاجي، وما يتضمنه من تدريبات وأنشطة ووسائل تعليمية، وتقويمات، ما يلي :

أ- أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ .

ب- أن تساعد في تحسين مستوى التلاميذ القرائي .

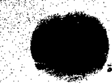
ج- أن تكون التدريبات واضحة الصياغة، سهلة المفردات.

د- أن تكون الأنشطة والوسائل غير مكلفة، وممتعةومشوقة.

هـ- أن تكون مناسبة لقدرات التلاميذ العقلية.

4- مكونات البرنامج العلاجي:

يركز البرنامج على مهارة الفهم وهي إحدى مهارات القراءة الصامتة، وتشتمل هذه المهارة على مهارات فرعية هي: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة). ولكل مهارة تدريبات مختلفة عن الأخرى فمهارة فهم الكلمة تشتمل على (معنى الكلمة، مضادها، اختيار الكلمة المناسبة للمعنى)، أما مهارة فهم الجملة فتشتمل على تدريبات حول (إكمال الجملة، تكوين الجملة، ترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، الحكم على الجملة)، ومهارة فهم الفقرة تشمل



التدريبات الآتية (إجابة أسئلة الفهم، ترتيب الجمل لتكوين فقرة، استبعاد الجملة المختلفة عن معنى الفقرة، وضع عنوان مناسب للنص المقروء). ويتم تدريب التلاميذ ذوي صعوبة تعلم القراءة على المهارات السابقة، وفقا لمنهج الصف الخامس الأساسي باختيار ثلاثة دروس لكل مهارة. ووفقا لما ورد في الدراسات السابقة وبرامجها.

5- أهداف برنامج القراءة العلاجي :

تعد الأهداف إحدى العناصر الأساسية التي يجب وضعها في الاعتبار عند التخطيط لتصميم أي برنامج علاجي، أو أي برنامج في العملية التعليمية، لأنها المعيار الذي يتحدد في ضوئه محتوى البرنامج، والأنشطة والوسائل والتدريبات العلاجية المصاحبة، وأساليب التقويم المستخدمة، وطرائق التدريس المتبعة، ويهدف هذا البرنامج إلى مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة للتغلب عليها، وفيما يلي عرض لأهداف البرنامج بالتفصيل، حيث يهدف البرنامج إلى علاج صعوبات تعلم القراءة (مهارات الفهم) لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. ويهدف إلى:

- **الأهداف العامة:**

1- إكساب التلاميذ مهارة فهم المفردات.

2- إكساب التلاميذ مهارة فهم الجملة.

3- إكساب التلاميذ مهارة فهم الفقرة.

- **الأهداف الجزئية:**

1- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم المفردة من خلال معناها.

2- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم المفردة من خلال مضادها.

3- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم المفردة من خلال إكمال الجملة بالمفردة الصحيحة.

4- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم الجملة من خلال تكوينها.
5- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم الجملة من خلال ترتيبها.
6- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم الجملة من خلال الحكم عليها.
7- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم الفقرة من خلال ترتيب الجمل.
8- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم الفقرة من خلال اكتشاف المعنى المختلف فيها.
9- أن يكتسب التلميذ مهارة فهم الفقرة من خلال وضع عنوان مناسب لها.

6- مهارات برنامج القراءة العلاجي :

تضمن البرنامج ثلاث مهارات أساسية تمثل مهارة الفهم إحدى مهاراتي القراءة الصامتة وتشمل كل منها على مهارات فرعية، وتم التوصل إليها من خلال الدراسات السابقة والأدبيات وذكرت في الاختبار التشخيصي، وهذه المهارات هي:

- فهم الكلمة، وتتضمن: (تعيين المعنى الصحيح للكلمة، وتعيين المضاد الصحيح للكلمة، وتكملة الجملة بكلمة صحيحة).
- فهم الجملة، وتتضمن: (تكوين جملة مفيدة، وترتيب الكلمات لتكوين جملة مفيدة، وإصدار حكم على الجملة).
- فهم الفقرة، وتتضمن: (ترتيب الجمل لتكوين فقرة، واكتشاف المعنى المختلف في الفقرة، ووضع عنوان مناسب للفقرة).

7- المادة التعليمية:

تحديد المادة التعليمية المناسبة لمستوى صف ما ليس بالأمر الهين، كما أنها تحتاج إلى عدد من المختصين أصحاب الخبرة الواسعة في مجال التأليف لتلك الصفوف، لذا رأى المؤلف الاستعانة ببعض موضوعات الكتاب المدرسي المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في سلطنة عمان، مع الاعتماد في تدريسه على طرائق تتناسب مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة، والتركيز على الأخطاء الشائعة لديهم أثناء التدريس.

8- التدريبات العلاجية:

تركز هذه التدريبات على الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ، أو بمعنى آخر الصعوبات القرائية التي يعاني منها تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في الصف الخامس الابتدائي في سلطنة عمان، واستعان المؤلف في إعدادها بعدد من المراجع، مع إجراء بعض التعديلات عليها.

9- الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

استعان المؤلف بعدد من الوسائل التعليمية، التي من شأنها أن تساعد في تحقيق أهداف البرنامج، ومنها البطاقات، ولوحة الجيوب، والسبورة المغناطيسية، والصور والرسومات، وجهاز التسجيل والشرائط والحاسوب. وروعي في تلك الوسائل أن تكون بسيطة وسهلة الاستعمال، ومناسبة لأعمار التلاميذ وتحقق الهدف المرجو منها، وأن تكون متنوعة، وتحقق المتعة والتشويق، و تكون غير مكلفة.

10- الأنشطة المصاحبة للبرنامج:

وهي مجموعة من الأنشطة المساندة، التي تركز في أدائها على التلميذ، وتمثلت في مجموعة من الألعاب التعليمية مثل لعبة صناديق الكلمات، ولعبة الكلمة ومضادها، ولعبة الصور وغيرها من الألعاب التي اختارها المؤلف من عدة مراجع منها: الدراسات السابقة ودليل المعلم للصف الخامس وكتاب الألعاب اللغوية، ومن كتاب Remediating Reading Difficulties، وبعضها من إعداد المؤلف، وتتنوع الأنشطة والتدريبات المقدمة وفقا للمهارة المستهدفة.
وتنقسم الأنشطة في الدرس الواحد إلى نوعين:

1- أنشطة يمارسها التلميذ ويتدرب عليها بمشاركة المعلم ويتم خلالها الوقوف على مشكلة التلميذ في الفهم ومعالجتها أثناء التدريب.

2- أنشطة التقويم ويتم فيها الاعتماد على التلميذ وتقويم استجابته، وتقديم التغذية الراجعة له مباشرة. وروعي في هذه الأنشطة بعد مقابلة المحكمين ما يلي:

- أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ.
- أن تكون مناسبة لقدرتهم العقلية.
- أن تساعد في تحقيق أهداف البرنامج.
- أن تكون متنوعة.

11- التقويم:

تضمن البرنامج نوعين من التقويم، هما:

■ **التقويم المستمر:**

إن عملية التقويم مهمة، لأي برنامج علاجي، لأنها تساعد في تعرف مدى تحقق الأهداف، ومدى تقدم التلاميذ في العلاج، ويكون هذا التقويم بصورة مستمرة وعلى فترات متقاربة، وذلك من خلال إعطاء التلاميذ تدريبات مشابهة للتدريبات التي تم التدريب عليها أثناء تطبيق البرنامج، بالإضافة إلى فقرات قرائية قصيرة استعان المؤلف ببعضها من كتاب اللغة العربية لسلطنة عمان. ويتبع كل وحدة من وحدات البرنامج الثلاث اختبار قصير، يشتمل على نص من خارج المنهج المدرسي ويركز على المهارات الخاصة بكل وحدة، ويعطى التلميذ فيه درجة للوقوف على مستوى أدائه.

■ **التقويم النهائي:**

ويتم ذلك عن طريق إعادة تطبيق اختبار القراءة التشخيصي، الذي تم تطبيقه قبل بدء البرنامج، وذلك لمعرفة التحسن الذي حدث في المستوى القرائي للتلاميذ بعد تطبيق البرنامج.

12- الفترة الزمنية:

أما عن الفترة الزمنية للبرنامج فقد استغرق تطبيقه ستة أسابيع، وذلك عن النحو على الآتي:

- **الوحدة الأولى: فهم المفردة، أسبوعان بواقع ثلاث جلسات لكل درس تدريبي، ثم الاختبار القصير المتعلق بهذه الوحدة.**

- الوحدة الثانية: فهم الجملة، أسبوعان بواقع ثلاث جلسات لكل درس تدريبي، ثم الاختبار القصير المتعلق بهذه الوحدة.
- الوحدة الثالثة: فهم الفقرة، أسبوعان بواقع ثلاث جلسات لكل درس تدريبي، ثم الاختبار القصير المتعلق بهذه الوحدة.

13- الفئة المستهدفة:

يتم تطبيق هذا البرنامج على تلاميذ الصف الخامس بمدارس المرحلة الابتدائية تعليم أساسي حلقة ثانية من ذوي صعوبات التعلم، وتتراوح أعمارهم ما بين (10-12) من ذوي الذكاء المتوسط.

14- المصطلحات الواردة في البرنامج:

- التعلم التعاوني: يستخدمه المؤلف على أنه: استراتيجية تعليم صفية يعمل الطلاب فيها ضمن مجموعات تعلم صغيرة. كل منهم يساعد الآخر لتحقيق الهدف التعليمي المنشود، وتتصف بالتفاعل الإيجابي المتبادل والمسؤولية الفردية والجماعية، وتنمو خلالها المهارات المعرفية، والاجتماعية، والقيادية، والسلوكية، وبناء الذات، وتقويم التصرفات وتعديلها.
- الاكتشاف الموجه: يستخدمه المؤلف على أنه: طريقة يبحث فيها التلميذ عن معلومة معينة تتمثل في إجابة سؤال، أو فكرة معينة، أو حكم محدد، في النص المقروء، بتوجيه من المعلم أو من يقوم مقامه (المشرف، الباحث...) للتوصل إلى الإجابة الصحيحة دون تقديمها جاهزة للتلميذ.
- حل المشكلات: يستخدمها المؤلف على أنها: طريقة يتم خلالها وضع التلميذ في مشكلة ويطلب منه البحث عن حل لها من خلال معطيات وبدائل محددة، يوظف التلميذ قدراته ومعارفه للوصول للحل المناسب.
- المناقشة: يستخدمها المؤلف على أنها: طريقة يتم فيها تبادل الحوار بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم من خلال طرح الأسئلة واستقبال الأجوبة وتعديلها.



- صعوبات التعلم: مجموعة من الاضطرابات تظهر على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام الكلام، أو الإصغاء، أو الكتابة، أو القراءة، وهذه الاضطرابات داخلية المنشأ، وقد تعود لقصور في وظيفة الجهاز العصبي. (البطاينة وآخرون، 2005). وتنقسم إلى نوعين أكاديمية ونمائية (عبد الحميد السيد، 2003).
- صعوبات التعلم النمائية: تشمل العمليات المرتبطة بالذاكرة والتفكير والانتباه، وهذه المهارات أساسية في تحصيل الموضوعات الأكاديمية للطالب (عبد الحميد السيد، 2003).
- صعوبات التعلم الأكاديمية: هي المشكلات التي تظهر لدى طلبة المدارس وتتمثل في الصعوبات المتعلقة بالقراءة، والتهجئة، والتعبير الكتابي، والعمليات الحسابية (عبد الحميد السيد، 2003).
- صعوبات تعلم القراءة: هي تناقض تحصيل الطالب مع تحصيله المتوقع في اختبارات القراءة مقارنة بزملائه في المستوى الدراسي، وتكون نسبة ذكائه متوسطة (عبد الحميد السيد، 2003).
- مهارة الفهم: تفسير المعنى في ضوء السياق، والربط الصحيح بين الرمز المكتوب والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكرها واستخدامها في الأنشطة (فتحي يونس وآخرون، 1996).
- فهم الكلمة: إدراك معاني الكلمات التي يتضمنها النص المقروء.
- فهم الجملة: إدراك المعنى الذي تتضمنه الجملة الواردة في النص المقروء.
- فهم الفقرة: إدراك المعنى الأساسي (أفكار رئيسية) والفرعي (أفكار جزئية) للنص المقروء.
- ملحق بالبرنامج: (نصوص إثرائية لمنشط القراءة الإثرائية - صور لمنشط التعبير عن الصورة - أسئلة التقويم - بطاقات ملونة - اختبار قصير للتحقق من اكتساب التلميذ للمهارات المستهدفة في البرنامج).

15- صدق المحكمين:

قام المؤلف بتوزيع البرنامج على (12) من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية وعلم النفس التربوي بجامعة السلطان قابوس وعدد من كليات التربية في السلطنة الرستاق وعبري وصحار، وذلك لتحديد مدى مناسبة هذا البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. وقد قام المؤلف بإجراء التعديلات اللازمة آخذا في الاعتبار كل الملاحظات التي أشار إليها المحكمون.

16- إجراءات تنفيذ البرنامج:

تطلب تنفيذ البرنامج توافر عدة عناصر هي تحديد العينة التي يطبق عليها، وضبط المتغيرات وتحديد زمن التطبيق، ومكانه. وطريقة التدريس، والمداخل التعليمية المستخدمة، وفيما يلي توضيح هذه العناصر:

أ- عينة الدراسة:

ب- ضبط متغيرات التجربة:

للتأكد من أثر برنامج القراءة المقترح في تحسين أداء التلاميذ في القراءة. وبالتحديد في المهارات المعالجة، (أداء تلاميذ المجموعة التجريبية) كان لا بد من ضبط المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة عن طريق تحقيق المساواة والتكافؤ بين المجموعتين فيما يلي:

1- الاختبار القبلي.

2- الذكاء.

3- المعلمون. فقد تم اختيار المعلمين المشاركين في التجهيز للتطبيق ، بحيث روعي ما يلي:

أ- مؤهل دراسي واحد.

ب- سنوات خبرة واحدة.

ج- عقد دورات تدريبية للمعلمين المشاركين، تم فيها استعراض البرنامج المقترح وطريقة التدريس المستخدمة.

ج- تحديد مكان ووقت تنفيذ البرنامج:

تم اختيار مدرسة ابتدائية لإجراء التجربة فيها، ويتم التدريس للمجموعة التجريبية من قبل المؤلف، بمساعدة بعض المعلمين في التجهيز والإعداد في الحصص المقررة للغة العربية، حصص القراءة، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة والمدرسين. وتم التدريس للتلاميذ المعالجين في غرفة مصادر التعلم، وقد كانت مناسبة لتوافر جميع المتطلبات فيها.

د- الوقت المستغرق في تدريس البرنامج:

استغرق تطبيق البرنامج المقترح شهرا ونصف من بداية شهر نوفمبر من العام الدراسي (2007/ 2008)، إلى منتصف شهر ديسمبر من العام نفسه بواقع ست حصص في الأسبوع لكل مجموعة، هذا بالإضافة إلى بعض الحصص الإضافية التي أخذها المؤلف من مدرسي بعض المواد الدراسية الأخرى.

هـ - فصل تلاميذ المجموعة التجريبية:

تم فصل التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة، عن باقي تلاميذ الفصل في فصل خاص- كما ذكرنا سابقا- في غرفة مصادر التعلم، وذلك حتى لا يشعرون بالحرج والخجل أمام زملائهم، وحتى يكون الاهتمام بهم أكثر، هذا بالإضافة إلى أن جعلهم في فصل يشعر التلميذ بأنه ليس الوحيد الذي يعاني من صعوبة القراءة، وإنما هناك تلاميذ آخرون مثله يعانون من نفس الصعوبة القرائية فيشجع كل منهم الأخر، وهذا كله يساعد في تقدمهم في القراءة، ويحسن مستوى أدائهم.

17- طريقة التدريس:

تعد طريقة التدريس ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية، وأداة مهمة من أدوات التعليم، فهي عبارة عن أسلوب مدروس من أساليب العمل يستخدمه المعلم لتهيئة جو التعلم، وتوجيه نشاط التلاميذ توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم، فوظيفة المعلم هي الإشراف والتوجيه، وتقديم المساعدة لمن يحتاج من التلاميذ. وقد نوع المؤلف من طرائق التدريس المستخدمه في



برنامج القراءة العلاجي، بما يتناسب مع قدرات التلاميذ اللغوية، وبما يحقق الأهداف المنشودة، ويخدم جوانب الضعف لديهم، ويراعى الفروق الفردية بينهم، ويشجع التلاميذ على تحسين أدائهم القرائي، وتنوعت طرائق عرض المحتوى وفقا لنوعية النشاط والتدريب الممارس والمهارة المتدرب عليها، ومن الطرائق المستخدمة في البرنامج (الاكتشاف الموجه - حل المشكلات - التعلم التعاوني - المناقشة).

وذلك من خلال مجموعة من التدريبات العلاجية، والوسائل التعليمية المناسبة، والألعاب التعليمية التي وضعت لبث روح المتعة والتشويق في البرنامج. وقد قسم المؤلف التلاميذ- كما ذكرنا سابقا- إلى مجموعات صغيرة حسب الصف، كل مجموعة بها ستة تلاميذ يعملون معا، وأحيانا يكون العمل ثنائي كل تلميذين يعملان معا، حسب نوع التدريب. وتبدأ الحصة بنقاش وحوار حول موضوع الدرس لتهيئة التلاميذ للموضوع، ثم يقوم المؤلف بقراءة الجزء المخصص من الموضوع، بعدها يقرأ التلاميذ الموضوع قراءة صامتة محددة، ثم يناقش التلاميذ في الموضوع، وبعدها يبدأ التلاميذ بحل التدريبات العلاجية بصورة جماعية أو ثنائية أو فردية بحسب نوع التدريب، وذلك بعد توضيح السؤال أو التدريب لهم، ومساعدة التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة.

وبعد الانتهاء من التدريبات العلاجية، يمارس التلاميذ مجموعة من الأنشطة والألعاب التعليمية المساندة، والتي تخدم الأهداف، وتسهم في عملية العلاج مع بعثها لروح المتعة والمنافسة في الحصة الدراسية، وفي نهاية الحصة يقدم التلاميذ بعض التدريبات المشابهة لحلها كتقويم ختامي للدرس، كما يعطى فقرة قصيرة للقراءة لتحسين قراءتهم مع تصحيح الأخطاء التي يقعون فيها. وقد قام المؤلف بتدريب المشاركين في التجهيز لتطبيق الأدوات.

18- المداخل المستخدمة:

استخدم المؤلف في البرنامج العلاجي مدخلين من مداخل التعلم هما: مدخل المجموعة الصغيرة، والمدخل الفردي، وفي مدخل المجموعات الصغيرة

قام المؤلف بتقسيم التلاميذ المعالجين إلى مجموعات صغيرة، تضم كل مجموعة ستة تلاميذ متجانسين ومتقاربين في المستوى، ويكون العمل فيها جماعيا وتعاونيا، حيث يتعاون فيها تلاميذ كل مجموعة في حل التدريبات العلاجية المعطاة، ويقوم كل تلميذ بمساعدة زملائه في المجموعة لإنجاز المهمة، وكذلك الأنشطة والألعاب اللغوية التعليمية المستخدمة في البرنامج، يتم تنفيذها بصورة جماعية، وهذا يساعد على بث روح المتعة والتشويق والحماس لدى التلاميذ، كما أنه يحثهم على الاستفادة من البرنامج وإتقان المهارات العلاجية، فكل مجموعة تسعى إلى التفوق على المجموعات الأخرى- وإن كانوا في صفوف مختلفة- وتتم جميع التدريبات والأنشطة تحت توجيه وإشراف المؤلف، كما أن المؤلف يقوم دائما- ببث روح التعاون والمسؤولية في تلاميذ كل مجموعة، مع مكافأة المجموعة المتقدمة بعد الانتهاء من كل مهارة معالجة، معنويا ورمزيا.

أما المدخل الفردي، فيتم فيه التعليم بصورة فردية لبعض الحالات المتأخرة عن تنفيذ الأنشطة والتدريبات المطلوبة في الجلسة العلاجية، حيث يركز المؤلف على إعطاء التلميذ أنشطة وتدريبات وفق الصعوبة التي يعاني منها، ويتم التدريس لكل تلميذ بصورة منفردة، حتى يتلقى العناية الكافية، والتدريب المكثف على المهارات المطلوب علاجها وفقا لقدرات التلميذ، هذا مع التوجيه المستمر من قبل المؤلف. وقد خصص لكل تلميذ ملفا تحفظ فيه أنشطته للمتابعة، والتقويم، ويحفظ الملف في غرفة مصادر التعلم بالمدرسة.

وينفذ الدرس في المدخل وفق الخطوات الآتية:

1- البدء بالتهيئة للموضوع باستخدام التمهيد المناسب والموجز.

2- قراءة الموضوع أو الجزء المقرر من قبل المؤلف قراءة واضحة سليمة.

3- قراءة التلميذ النص مع تحديد المفردات الجديدة لمناقشتها، ثم القراءة الصامتة لممارسة الأنشطة والتدريبات.

4- مناقشة الموضوع من قبل المؤلف مع التلميذ.

5- تنفيذ التدريبات العلاجية من قبل التلميذ المعالج، وفق قدراته وتحت توجيه وإشراف المؤلف المستمر، مع تقديم المساعدة له إن احتاج.

6- ممارسة الأنشطة التعليمية المساندة والألعاب اللغوية المصاحبة للبرنامج.

7- يقوم التلميذ بعد الانتهاء من الدرس، بحل تدريبات مشابهة للتدريبات السابقة التي درب عليها كتطبيقات إضافية، بالإضافة إلى فقرة قرائية قصيرة، فإذا أجاب التلميذ عن التدريبات إجابه صحيحة يقدم إلى المهارة التالية المراد علاجها، وإذا لم يتمكن من ذلك فيعيد حل التدريبات وقراءة الفقرة بمساعدة من قبل المؤلف.

الإجراءات العملية

1- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة التي أجريت في ميدان تشخيص صعوبات تعلم القراءة وذلك بهدف:

أ - الوصول إلى الأدوات التي استخدمت في تشخيص صعوبات تعلم القراءة.

ب- التعرف على التصميمات التجريبية التي استخدمت في مجال صعوبات تعلم القراءة.

ج- تحديد مهارات الفهم للقراءة الصامته المراد علاجها.

2- إعداد الاختبار التشخيصي للكشف عن مستوى مهارات الفهم لدى أفراد العينة من ذوي صعوبات التعلم.

3- عرض الاختبار التشخيصي على مجموعة من المحكمين في نفس المجال للتأكد من ملاءمتها وصدقها.

4- إعداد البرنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لذوي صعوبات تعلم للصف الخامس.

5- عرض البرنامج على مجموعة من المختصين للتحكيم للتأكد من ملاءمته وصدقه.

6- حساب ثبات الأدوات المستخدمة بنظام الحزم الإحصائية SPSS من خلال العينة الاستطلاعية.

7- الحصول على إحصائية وزارة التربية والتعليم لمدارس الصف الخامس الأساسي بمنطقة الباطنة شمال.

8- اختيار عدد من المدارس والإطلاع على البرامج المقدمة لطلبة صعوبات التعلم، والتعرف على أساليب وطرق تشخيص وتصنيف طلبة صعوبات التعلم فيها.

9- تحديد مدرسة من المدارس الحكومية المطبقة لبرامج صعوبات التعلم في المنطقة.

10- طلب المؤلف من إدارة المدرسة تزويده بأعداد تلاميذ صعوبات التعلم في المدرسة وكان عددهم (80) تلميذا.

11- ثم طلب المؤلف من مدرسي اللغة العربية للصف الخامس تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم القراءة.

12- عقد جلسات متعددة للمعلمين الذين سيقومون بالتجهيز لتطبيق البرنامج والاختبار مع توضيح لدور المعلم أثناء إجراءات التطبيق.

13- ثم قام المؤلف بتطبيق اختبار تشخيص صعوبات تعلم القراءة على التلاميذ الذين حددهم المدرسين، وتم اختيار التلاميذ الذين تقع حدود درجاتهم الكلية أقل من (20) درجة (لتمثل عينة ذوي صعوبات تعلم القراءة)، وتوصل المؤلف إلى (60) تلميذا.

14- قام المؤلف بتطبيق اختبار (رافن) للذكاء على التلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة، لغرض التجانس بين أفراد العينة.

15- ثم تطبيق البرنامج المعد لعلاج صعوبات تعلم القراءة التي تم تحديدها لدى أفراد العينة.

16- ثم تطبيق الاختبار البعدي على أفراد العينة لمعرفة أثر البرنامج العلاجي المقترح في تحسين أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمقارنتها بأداء المجموعة الضابطة.

17- ثم المعالجة الإحصائية للنتائج ومناقشتها وتفسيرها.

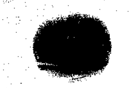
18 - تقديم التوصيات والمقترحات.

الفصل الرابع

علاج صعوبات تعلم القراءة

- مقدمة
- المنهج
- عينة التطبيق
- حدود عينة التطبيق
- فرضيات عينة التطبيق
- المعالجة الإحصائية
- أسئلة العينة التطبيقية
- أهداف عينة التطبيق
- عرض النتائج وتفسيرها
- التوصيات
- المقترحات





الفصل الرابع

علاج صعوبات تعلم القراءة

مقدمة

يتناول هذا الفصل من الكتاب عرض المنهجية والتصميم المستخدم في علاج صعوبات تعلم القراءة، ويقدم وصفا للعينة التي طبق عليها المؤلف الأدوات التي صممها لدراسة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة، والمتغيرات والأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة البيانات بعد التطبيق.

ويقدم كذلك عرضا للنتائج التي توصل إليها المؤلف من خلال تطبيق اختبار القراءة بأبعاده الثلاثة (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة)، ونتائج تطبيق برنامج القراءة العلاجي المقترح وقياس أثره على أداء تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في الصف الخامس الابتدائي، بعد معالجة النتائج بالأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، ثم يعرض تفسير النتائج ومناقشتها والتوصيات وبعض المقترحات بدراسات وأبحاث أخرى.

المنهج

المنهج المستخدم في تطبيق الأدوات هو المنهج التجريبي الذي لا يقتصر على مجرد وصف الظاهرة، بل يقوم على القياسين القبلي والبعدي لمتغيراتها، بغرض التعرف إلى أثر البرنامج العلاجي (كمتغير مستقل) في صعوبات القراءة (كمتغير تابع). والفكرة الأساسية التي تقوم عليها العملية التجريبية ترتبط بقانون المتغير الواحد، وتتلخص في أنه إذا وجد موقفان متشابهان تماما من جميع النواحي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، وأضيف عنصر معين (البرنامج العلاجي المستخدم) إلى أحد الموقفين (المجموعة التجريبية)

دون الآخر (المجموعة الضابطة)، فإن أي تغيير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين يعزى إلى وجود هذا العنصر المضاف، ويسمى المتغير الذي يتحكم المؤلف (أو من يقوم بعملية التطبيق) به عن قصد في التجربة بطريقة معينة ومنتظمة بالمتغير المستقل أو المتغير التجريبي، أما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير فيسمى بالمتغير التابع (عبد الحميد سليمان السايب، 1992، ص 198- 200).

جدول (1)

التصميم التجريبي لمجموعتي التطبيق

المجموعات / الظرف التجريبي	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة
التطبيق المبدئي للاختبارات المستخدمة.	(أ) يطبق عليها .	(ب) يطبق عليها .
التعرض لمتغيرات التدريب (العلاج).	تتعرض لمتغيرات التدريب (العلاج).	لا تتعرض لمتغيرات التدريب (العلاج).
التطبيق النهائي للاختبارات المستخدمة.	(أ-) يطبق عليها .	(ب-) يطبق عليها .

- الفرق بين أ، ب يوضح مدى التشابه والاختلاف بين المجموعتين قبل بدء التجربة .
- الفرق بين أ-، ب- يوضح مدى التغيير الناتج عن التعرض لخبرات التجربة وحدها .
- الفرق بين أ ، أ- يوضح مدى التغيير الناتج عن مثيرات التدريب(العلاج) + الألفة بموقف الاختبار.
- الفرق بين ب ، ب- يوضح مدى التغيير الناتج عن الألفة بالاختبار .

عينة التطبيق

أجريت عملية التطبيق على عينة قوامها (60) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من التعليم الأساسي في مدرسة بلج بن عقبة الفراهيدي إحدى المدارس الحكومية بمنطقة الباطنة شمال. وتم انتقاء هذه العينة من خلال الاختبارات التشخيصية، والأخذ بآراء المعلمين ونتائج الاختبارات التحصيلية، وتشخيص وزارة التربية والتعليم للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الصفوف من (1-4).

ونظرا للطبيعة الخاصة لظاهرة صعوبات التعلم، فقد أوصت الدراسات بأن يتم تحديد تلاميذ صعوبات التعلم وفق خطة تشخيصية متعددة الأبعاد، ولم يجد المؤلف خطة تشخيصية لذوي صعوبات التعلم في الصف الخامس معمولا بها في سلطنة عمان، سوى إحالة التلميذ إلى برنامج ملحق بالمدرسة لعلاج صعوبة تعلم مادة معينة لبعض الوقت، بناء على قصور التلميذ أو ضعفه فيها، دون تشخيص مقنن لأسباب الضعف والاكتفاء فقط بمظاهر ضعف التلميذ.

لذا قام المؤلف بالاعتماد على الأدوات السابقة وهي: التشخيص السابق لوزارة التربية والتعليم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (1-4)، وذلك من خلال السجل التراكمي للتلميذ، وإحالة المعلم، ونتائج الاختبارات التحصيلية، وكذلك نتائج الاختبار التشخيصي إعداد المؤلف، وبناء على توجيهات المختصين وأساتذة صعوبات التعلم. ويرجع اختيار المؤلف لهذه الفئة من التلاميذ (تلاميذ الصف الخامس الابتدائي) لعدة اعتبارات منها:

- إن تلاميذ الصف الخامس وصلوا إلى درجة من النضج تمكنهم من فهم تعليمات الاختبارات التي سوف تطبق عليهم، وتنفيذها بصورة أكبر.
- إن مظاهر صعوبات التعلم (صعوبات القراءة) أصبحت واضحة لدى تلاميذ الصف الخامس بحيث يسهل ملاحظتها وتشخيصها بشكل دقيق.

- إن الاكتشاف المبكر لحالات صعوبات التعلم (صعوبات القراءة) يسهل تناولها وعلاجها، فكلما انتبهنا إليها في بدايتها كان تناولها وعلاجها أفضل وأيسر.
- إن مرحلة الطفولة المتأخرة التي يعيشها تلاميذ الصف الخامس تتسم بالاستقرار النسبي مقارنة بفترتي الطفولة المتوسطة والمراهقة.
- نتائج دراسة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الحلقة الأولى (1-4) من التعليم الأساسي 2005، حيث أوصت بضرورة دراسة الظاهرة في مراحل التعليم الابتدائي.

ولقد قام المؤلف بدراستين:

- الأولى: دراسة أولية للأدوات بغرض التعرف على مدى ملاءمة أدوات القياس لعينة التطبيق، ولحساب الصدق والثبات.
- والثانية: أساسية تم تطبيق أدواتها التشخيصية والبرنامج العلاجي على العينة الأساسية بغرض تعرف فاعلية البرنامج العلاجي في علاج صعوبات تعلم القراءة.

أولاً - الدراسة الأولية (العينة الإستطلاعية)

قام المؤلف بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الأساسي المصنفين من ذوي صعوبات التعلم، وذلك لحساب صدق الأدوات وثباتها، وكذلك لحساب تجانس العينة وكانت الأدوات المطبقة هي: (اختبار رافن للذكاء، واختبار تشخيصي لصعوبات القراءة من إعداد المؤلف). وأوضحت نتائج إعادة الاختبار في العينة الاستطلاعية للأدوات معاملات الثبات الآتية: اختبار رافن (0.90)، والاختبار التشخيصي (0.68)، وهي معاملات يمكن الاعتماد عليها علميا. ويعود انخفاض نسبة الثبات إلى قلة عدد العينة وصغرها في الاختبار الثاني.

ثانياً - الدراسة الثانية (العينة الاساسية)

اتبع المؤلف في تطبيقه ثلاث خطوات رئيسة ومتسلسلة وهي كما يلي:
أ - اختيار عينة التطبيق الأساسية.
ب - وصف خصائص مجموعتي التطبيق الأساسية (تجريبية- ضابطة).
ج- التحقق من تجانس مجموعتي التطبيق الأساسية (تجريبية- ضابطة).

أ- اختيار عينة التطبيق الأساسية:

اعتمد المؤلف في بداية تحديده لعينة التطبيق الأساسية (لتلاميذ ذوي صعوبات تعلم القراءة) على:

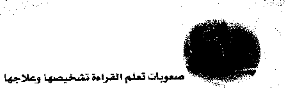
1- ترشيحات المعلمين للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة للالتحاق بغرفة المصادر.
2- التشخيص السابق لوزارة التربية والتعليم في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (1-4) وذلك من خلال السجل التراكمي للتلميذ.
3- نتائج الاختبارات التحصيلية.
4- نتائج الاختبار التشخيصي إعداد المؤلف.
5- اختبار رافن للذكاء.

ب- وصف خصائص مجموعتي التطبيق الأساسية:

حيث اشتملت عينة التطبيق في التجربة الأساسية على مجموعتين:

- المجموعة التجريبية: وهي المجموعة التي درس أفرادها البرنامج العلاجي المقترح، وتتكون من (30) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي (ذوي صعوبات تعلم القراءة) الملتحقين بغرفة المصادر بمدرسة بلج بن عقبة الفراهيدي.

- المجموعة الضابطة: وهي المجموعة التي يدرس أفرادها الطريقة المعتادة والمادة المقررة في الكتاب المدرسي دون تدريبات علاجية، وهذه المجموعة اتخذت أساسا لمقارنة نتائجها بنتائج المجموعة التجريبية لتعرف أثر البرنامج المقترح، وتتكون من (30) تلميذا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي



(ذوي صعوبات تعلم القراءة). بمدرسة بلج بن عقبة الفراهيدي. وبذلك يكون العدد الكلي لأفراد مجموعة التطبيق الأساسية (60) تلميذا. والجدول(2) يبين توزيع عينة التطبيق بحسب المدرسة ونوع المجموعة.

جدول (2)

توزيع عينة التطبيق حسب المدرسة والمجموعة

العينة / المدرسة	الضابطة	التجريبية	المجموع
بلج بن عقبة الفراهيدي	30	30	60

ج- التحقق من تجانس مجموعتي التطبيق الأساسية:

للتحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث الذكاء والاختبار التشخيصي: قام المؤلف بمعالجة البيانات بالنظام الإحصائي (spss) وجاءت النتائج موضحة للتجانس بين المجموعتين. الجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبارات القبلية

م	المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت)	الدلالة
الذكاء	تجريبية	30	17.77	7.42170		
	ضابطة	30	19.33	6.155.8	.890	.377
الاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة	تجريبية	30	15.37	3.17841		
	ضابطة	30	16.33	6.46120	.735	.466

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية كانت (17.7667) للتجريبية، و(19.3333) للضابطة في اختبار الذكاء. و(15.3667) للتجريبية و(16.3333) للضابطة في الاختبار التشخيصي

لصعوبات تعلم القراءة. وهذا يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى الذكاء والاختبار التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة.

ويوضح الجدول كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى الذكاء حيث بلغت قيمة (ت) بين المجموعتين (0.890) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يدل على تكافؤ أفراد العينة في مستوى الذكاء في اختبار رافن. ويتضح من الجدول كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في الاختبار القبلي لصعوبات تعلم القراءة، حيث بلغت قيمة ت (.735) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)، مما يدل على تكافؤ العينة في مستوى صعوبات تعلم القراءة

ويدل هذا على أن المجموعتين التجريبية والضابطة تنتميان إلى مجتمع ممثل لذوي صعوبات التعلم. وإن المجموعتين متجانستان من حيث الذكاء وصعوبات تعلم القراءة. وتحقق المؤلف من أن أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لا يوجد بينهم من يعاني من أي إعاقة سمعية، أو بصرية، أو صعوبات في النطق وذلك بمساعدة الفريق الطبي الموجود بالمدرسة.

كما تحقق المؤلف من خلو المجموعتين التجريبية والضابطة من أي حالة رسوب أو تكرار رسوب. وكذلك من خلو المجموعتين التجريبية والضابطة من أي حالات تعاني من مشاكل اجتماعية أو أسرية (كحالات الطلاق أو الانفصال بين الأبوين، أو وفاة أحد الوالدين)، وأن جميع أسر أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة تقع في مستوى اقتصادي جيد بالنسبة لمجتمع سلطنة عمان. وذلك من خلال الرجوع إلى ملفات التلاميذ في المدرسة.



حدود عينة التطبيق

وللوقوف على واقعية صعوبات تعلم القراءة، فإن المؤلف حدد الظاهرة وفق الحدود الآتية:

- حدود بشرية: عينة من تلاميذ الصف الخامس (البنين) يمثلون تلاميذ الصف الخامس من ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بسلطنة عمان.
- حدود زمنية: يتم تطبيق أدوات عينة التطبيق في الفترة الدراسية المتمثلة في العام الدراسي الذي ينقسم إلى فصلين دراسيين.
- حدود مكانية: مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمنطقة الباطنة شمال بسلطنة عمان.
- حدود نوعية: اقتصرت عينة التطبيق على القراءة الصامتة وتمثلت في مهارات الفهم (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة). وتضمنت متغير مستقل، ومتغير تابع، أما المستقل فهو:
  - البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة.

  والمتغير التابع هو:
  - تحسين مهارات الفهم في القراءة الصامتة.

فرضيات عينة التطبيق

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم (القراءة الصامتة)، كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات كل من: فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، كما تقاس باختبار صعوبات تعلم

القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم ومهارات كل من: فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، كما تقاس اختبار صعوبات تعلم القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم، ودرجة كل من: (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة)، بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

المعالجة الإحصائية

استخدم المؤلف الأساليب الإحصائية الآتية:

1- اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات. وتحديد مدى دلالة الفروق في المتوسطات على الاختبار القبلي والبعدي، للمجموعتين. لمعرفة أثر البرنامج المقترح.

2- معامل ارتباط بيرسون لحساب دلالة الارتباط بين التطبيق القبلي والبعدي لأدوات عينة التطبيق، ولتحديد الثبات.

أسئلة العينة التطبيقية

سعى المؤلف من خلال الجانب التطبيقي إلى الإجابة عن أسئلة بحثية تعكس نجاح وأثر الأدوات التي استخدمها لدراسة صعوبات تعلم القراءة، ونصت هذه الأسئلة على:

ما مدى فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بسلطنة عمان؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1) ما أسس بناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي؟

2) ما مكونات البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ صعوبات التعلم في الصف الخامس الابتدائي؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم (القراءة الصامتة) كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات كل من: فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية؟

5) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم ودرجات مهارات كل من: فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه على المجموعة التجريبية؟

6) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم، ودرجات كل من: (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة) كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة؟

أهداف عينة التطبيق

لابد لأي عمل يقوم به الفرد من أهداف يسعى إلى تحقيقها، وإلا كان مضيعة للوقت وهدرا للجهد، لذلك سعى المؤلف من خلال الجانب التطبيقي إلى تحقيق عدد من الأهداف المتعلقة بدراسة صعوبات تعلم القراءة لعل من أهمها ما يلي:

1) تعرف أسس بناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة الصامتة لذوي صعوبات التعلم .
2) تحديد مكونات البرنامج المقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة الصامتة لذوي صعوبات التعلم
3) إعداد اختبار تشخيصي لمهارات القراءة الصامتة لذوي صعوبات التعلم.
4) بناء برنامج لعلاج صعوبات تعلم القراءة لذوي صعوبات التعلم.
5) تعرف الفروق في درجات التطبيق القبلي والبعدي لبرنامج صعوبات تعلم القراءة لتلاميذ صعوبات التعلم.
6) تعرف أثر البرنامج في تحسين مهارات القراءة الصامتة لذوي صعوبات التعلم.

عرض النتائج وتفسيرها

بعد أن أكمل المؤلف جميع الإجراءات المتعلقة بالجانب التطبيقي لدراسة الظاهرة، توصل إلى جملة من النتائج المتعلقة بالفروض والأسئلة التي تم تحديدها، نستعرض هذه النتائج فيما يلي:

أ- نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم (القراءة الصامتة) كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية" . وللتحقق من صحة الفرضية قام المؤلف بمعالجة البيانات التي حصل عليها من خلال أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة البعدي، باستخدام اختبار (ت)، فالجدول (4) يبين ذلك:

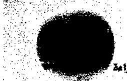
جدول (4)

قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
تجريبية	30	29.77	8.11420	4.735	.001
ضابطة	30	20.07	7.75012		

يتضح من خلال الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة، حيث جاءت قيمة متوسط الدرجة الكلية للمجموعة التجريبية تساوي (29.7667)، في حين بلغ متوسط الدرجة الكلية للمجموعة الضابطة (20.0667)، بفارق وقدره (9.7000) لصالح المجموعة التجريبية. وعلى ذلك فإن قيمة ت (4.735) دالة إحصائيا عند مستوى (.001). وعليه فإن البرنامج طور وحسن من أداء المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج في علاج صعوبات تعلم القراءة. وبذلك تحققت صحة الفرضية الأولى بوجود تحسن وأثر إيجابي في أداء أفراد العينة لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة.

ويلاحظ المؤلف من خلال عرض نتيجة الفرضية الأولى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا المحتوى التعليمي العلاجي في البرنامج المقترح، بغرفة مصادر التعلم من خلال الأنشطة والتدريبات في أدائهم، وفهمهم لمهارات القراءة الصامتة المستهدفة على المجموعة الضابطة، التي لم يطبق عليها البرنامج المقترح ودرست بالطريقة التقليدية في الصف المدرسي. وهذا يعني أن البرنامج أظهر تحسنا ملحوظا في تحسين أداء المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بعد تطبيق البرنامج.



تفسير النتيجة السابقة ومناقشتها:

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في اختبار صعوبات تعلم القراءة في نتائج التطبيق البعدي للدراسة، حيث أثبت البرنامج المقترح كفاءة، وفعالية جيدة في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، مقارنة بالطريقة المعتادة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يسرية علي أمان آل جميل، 2006) حيث أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعة التجريبية والضابطة، بعد تطبيق برنامج دراستها المقترح لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك دراسة (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006) حيث توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق دراسة (سعيد عبد الله لافي، 2006) في وجود أثر للبرنامج الذي طبقه على عينة دراسته في علاج صعوبات تعلم القراءة، حيث وجد فروقا ذات دلالة إحصائية في أداء مجموعات الدراسة لصالح المجموعة التجريبية. وأيدت دراسة (رأفت رخا السيد محمد أبو رخا، 2003) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤكد دراسة (علي إبراهيم إسماعيل، 2003) أيضا وجود تحسن في اتجاه طلاب المجموعة التجريبية نحو القراءة أفضل من نظرائهم في المجموعة الضابطة. مما يدل على أثر البرنامج في تحسين اتجاه الطلبة نحو القراءة. وأثبتت دراسة (فايزه السيد محمد عوض؛ محمد السيد أحمد سعيد، 2003) فاعلية استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم (القراءة الصامتة)، حيث أظهرت فروقا ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. أما دراسة (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001) فتوصلت إلى النتيجة نفسها حيث وجدت فروقا

ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية وأرجعت ذلك لأثر البرنامج المقترح في دراستها. وتشير دراسة (سمير يونس أحمد صلاح، 1994) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، أي أن تلاميذ المجموعة التجريبية تفوقوا على تلاميذ المجموعة الضابطة في القراءة الصامتة. وكذلك دراسة (السيد خالد إبراهيم مطحنة، 1994) أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار الفهم لصالح المجموعة التجريبية.

ويرى المؤلف أن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي يرجع إلى خبرات البرنامج العلاجي الذي أعده المؤلف، ومدى استفادته من أنشطة وتدريبات البرامج السابقة أثناء إعداده، وطبق على المجموعة التجريبية فقط، وقد يعزى إلى تنوع الخبرات والموضوعات والأساليب والأنشطة والتدريبات التي قدمت، إضافة إلى تنوع طرائق التدريس وأساليب التعزيز والتقويم، وتدريس التلاميذ في غرفة مصادر التعلم وتغيير البيئة الصفية لهم. وتركيز فترة التدريب التي تعرض لها أفراد المجموعة التجريبية على صعوبات تعلم القراءة. واعتماد البرنامج على أكثر من استراتيجية وطريقة في علاج صعوبات التلاميذ.

فتنوع طرائق العرض بين (الاكتشاف الموجه، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني، والمناقشة)، يراعي الفروق الفردية لدى التلاميذ وصعوباتهم المختلفة، حيث تم توظيفها وفقا لحاجة التلميذ ومدى استجابته للتدريب. وارتباط صعوبات التعلم الأكاديمية بأساليب الشخصية، وصفاتها لدى تلاميذ صعوبات التعلم ومنها على سبيل المثال: (انخفاض درجة الثقة بالنفس، والخوف، والقلق، والتوتر، والعزلة، وغيرها). وما ورد عن صفات تلاميذ صعوبات التعلم وأسبابها ونماذجها، فإن البرنامج الحالي يوظف استراتيجياته في ضوء تلك الصفات والأسباب، لمراعاة خصوصية تلاميذ صعوبات التعلم. وكذلك مراعاة مهارات القراءة الصامتة التي يتم علاجها من خلال البرنامج.

يضاف إلى ذلك وجود التلاميذ في غرفة مصادر التعلم وتوظيف ما اشتملت عليه من تجهيزات، ووسائل وأدوات وبيئة تعليمية نشطة ساعد في إحداث أثر إيجابي لفاعلية البرنامج في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ. ويرجع الفرق بين المجموعتين للأثر الفعال والإيجابي للبرنامج المطبق لاحتوائه أنشطة وتدريبات متعددة ومتنوعة، ساعدت في إحداث تغيير إيجابي أدى إلى تحسن في مهارات القراءة الصامتة(فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. واحتواء البرنامج العلاجي على مادة تعليمية مألوفة تلبي احتياجات التلاميذ، وتتضمن نفس الكلمات الواردة في كتاب القراءة المدرسي الأساسي، ساعد على أن تكون عملية التعليم عملية نشطة تثير اهتمام التلاميذ، وتحرك دافعيتهم لتطوير مهارتهم للتعرف على عناصر جديدة تمكنهم من فهم المقروء (القراءة الصامتة).

ويتضح مما سبق أن نتائج التطبيق أثبتت فاعلية البرنامج في علاج وتنمية مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات التعلم، سواء في نمو مستوى أداء تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي، أم في تفوق المجموعة التجريبية التي درست البرنامج المقترح، على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، فقد وفر البرنامج المقترح مناخا جيدا لنمو مهارات الفهم وعلاجها بتكامل دروس القراءة والأنشطة، والرسوم المستخدمة فيه. وتوفير بيئة تعلمية علاجية حقيقية للتلاميذ بتنوع استراتيجياتها، وتدريباتها، ووسائلها. وظهور طابع التشويق الذي اتسمت به أنشطة البرنامج المختلفة، من خلال قراءة الصور والتعبير عنها، وترتيب البطاقات والتنافس فيها، واكتشاف الخطأ والوقوف عليه، حيث أظهر التلاميذ تفاعلا كبيرا معها.

2- نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات مهارات كل من: فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق

البرنامج المقترح لصالح المجموعة التجريبية" وللتحقق من صحة الفرضية قام المؤلف باستخدام اختبار (ت) والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في الدرجة الكلية وأبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة

المجموعة	التجريبية ن = 30		الضابطة ن = 30		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الكلمة	10.400	5.16657	8.1333	4.0032	1.910	0.061	غير دالة
الجملة	8.1667	2.69716	4.50000	2.08029	5.921	0.001	التجريبية
الفقرة	11.2000	2.44103	7.4333	2.90877	5.433	0.001	التجريبية
الكلية	29.7667	8.114	20.0667	7.750	4.735	0.001	التجريبية

حيث إن الفروق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة) كانت دالة إحصائيا لصالح أداء المجموعة التجريبية في بعد الجملة والفقرة، والدرجة الكلية. أما بعد الكلمة فجاءت الفروق غير دالة ويعزى ذلك إلى سهولة هذا البعد وكثرة التدريبات الممارسة فيه، كذلك خبرات التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (1-4)، التي قد تؤثر في تحسين مستواهم. وبالنظر إلى درجات بعد الجملة والفقرة والدرجة الكلية تتحقق الفرضية الثانية التي افترضها المؤلف بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المجموعتين في أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة والدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية.

ويلاحظ من الجدول السابق أن متوسط درجات البعد الأول (فهم الكلمة) للمجموعة التجريبية يساوي (10.4000)، ومتوسط المجموعة الضابطة هو

(8.1333) بفارق وقدره (2.27)، وبلغت قيمة ت (1.910). وهذه القيمة غير دالة عند مستوى (0.05) حيث كان مستوى دلالتها (0.061). أما البعد الثاني (فهم الجملة) فقد جاء متوسط المجموعة التجريبية فيه يساوي (5.1667)، ومتوسط المجموعة الضابطة (4.5000)، بفارق وقدره (3.67). وكانت قيمة ت تساوي (5.921) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.001). وجاءت متوسطات البعد الثالث (فهم الفقرة) للمجموعة التجريبية (11.2000)، وللمجموعة الضابطة تساوي (7.4333)، بفارق وقدره (3.77). وبلغت قيمة ت (5.433) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.001). أما متوسط الدرجة الكلية للمجموعتين في أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة، فقد جاء للمجموعة التجريبية يساوي (29.7667)، وللمجموعة الضابطة يساوي (20.0678)، بفارق وقدره (9.70). وجاءت قيمة ت (4.735) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.001).

فهذه الفروق بين المتوسطات في درجات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية، تؤكد الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة، مما يؤيد أثر البرنامج في تحسين مهارات الفهم في القراءة الصامتة. وبذلك حققت الفرضية الثانية التي افترضها المؤلف بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة في التطبيق البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك تكون نتائج تطبيق البرنامج أكثر فاعلية في تحسين أداء المجموعة التجريبية في أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة والدرجة الكلية في التطبيق البعدي.

تفسير النتيجة السابقة ومناقشتها:

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الفروق بين درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في درجات أبعاد اختبار صعوبات تعلم القراءة في نتائج التطبيق البعدي، لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان لأنشطة البرنامج الإثرائية التي يكلف بها التلاميذ من زيارة المكتبة، وجمع المعلومات المختلفة



حول موضوع التدريب، أثر في نمو مهارات القراءة الصامتة لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حاتم حسن البصيص، 2007) حيث وجدت نموا وتحسنا في مهارات الفهم لدرجات المجموعة التجريبية مقارنة بأداء المجموعة الضابطة. من خلال نتائج التطبيق البعدي للدراسة. وأكدت دراسة (صلاح عميره علي، 2008) وجود تحسن حقيقي في درجات مهارات القراءة لدى التلاميذ الذي طبق عليهم البرنامج المقترح في دراسته بما يؤيد أثر برنامجه في علاج تلك المهارات. وكذلك اتفقت مع دراسة (أحمد إبراهيم موسى حجازي، 2001) حيث وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات الفهم (فهم الكلمة وفهم الجملة وفهم الفقرة) في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية. وتشير دراسة (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001) إلى وجود فروق ذات دلالة في التطبيق البعدي بين أداء المجموعات على أبعاد الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.

وتؤيد دراسة (علي سعد جاب الله، 1996) ذلك حيث أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الفهم (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة) ووجدت فروقا بين أداء المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجات الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية. واتفقت دراسة (نصرة عبد المجيد جلجل، 1994) مع هذه النتيجة بوجود تحسن في أداء المجموعة التجريبية في مهارات القراءة الصامتة (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة) بعد التطبيق البعدي. وجاءت نتائج دراسة (بدرية سعيد الملا، 1985) في الاتجاه نفسه حيث وجدت تحقق درجة عالية من التمكن في مهارات القراءة لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة في استراتيجية التعرف على الكلمة أكثر من المهارات الأخرى بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية.

وقد يعزى تحسن أداء المجموعة التجريبية على أبعاد الاختبار البعدي والدرجة الكلية إلى الأنشطة العلاجية التعاونية التي تدرب عليها التلاميذ، وتظهر الدراسة أهمية الأنشطة التعاونية في علاج ونمو مهارات القراءة الصامتة، فالتعاون بين التلاميذ يذلل الصعوبات التي تعترضهم أثناء ممارسة

أنشطة البرنامج، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يون، 2002، Yoon) التي أكدت الدور الذي لعبته الأنشطة الإثرائية التعاونية في نمو مهارات القراءة الصامتة. وكذلك التدرج في معالجة المهارات حيث بدأت الجلسات العلاجية من فهم الكلمة وركزت على المفردة منفصلة، وعلاقتها بالمثيرات المحيطة كالصور والرسوم والبطاقات والربط بينها وبين تلك المثيرات، ثم الانتقال إلى مهارة فهم الجملة حيث يتدرب التلميذ على ربط الكلمات للوصول إلى المعنى. ويوظف في ذلك الأنشطة المصاحبة، ثم ينتقل إلى المستوى الثالث الذي يتدرب خلاله على ربط الجملة بالفقرة من خلال التدريبات، والأنشطة للوصول إلى المعنى العام للفقرة. وبالنظر إلى مكونات البرنامج من خلال الوحدات التي اشتملها، نجد أن المهارات والأنشطة والتدريبات التي احتوتها الوحدة الأولى المتعلقة بفهم الكلمة، مختلفة من حيث أسئلتها، ومهاراتها، وصورها، وطرائق علاجها عن مهارة فهم الجملة.

ففي مستوى فهم الجملة يتدرب التلميذ على تكوين الجملة، وتجزئتها، والحكم عليها بالصحة والخطأ من خلال النص. والتعبير عن الصورة بجملة مفيدة، وربط الصورة بمفردات الجملة. فهذا المستوى أعلى بقليل من المستوى الأول الذي يعتمد على الكلمة في أنشطته. وبالنظر إلى مستوى فهم الفقرة فإن التلميذ يتدرب في هذا المستوى على اكتشاف الخطأ في معنى الفقرة التي يقرأها، ويتدرب على وضع عنوان مناسب لمضمون الفقرة، وكذلك التعبير عن الصورة بفقرة لا تقل عن جملتين أو ثلاث جمل.

فعند تتبع هذه المستويات الثلاثة (فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة) نجد أن المستوى الأول (فهم الكلمة) أهم المستويات لاعتماد المستويين الثاني والثالث عليه في القراءة الصامتة، فلابد من بذل الجهود لتمكين التلاميذ منه، بوضع الخطط والبرامج للتلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي (1-4)، وتنوعت الأنشطة والتدريبات والأساليب المستخدمة للعلاج. فهذا التدرج الملحوظ واستخدام أسلوب التفرد في علاج بعض التلاميذ الذين يواجهون صعوبة في إنجاز الأنشطة ويتأخرون عن مستوى أقرانهم أثناء التدريب،

وأسلوب المجموعات الصغيرة الجمعي في العلاج ساهم بشكل كبير في إيجاد تحسن في مهارات الفهم لدى تلاميذ صعوبات تعلم القراءة. ولذلك وجدت فروق في أداء المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الاختبار البعدي والدرجة الكلية، وهذا ما أيدته الدراسات السابقة والأطر النظرية للدراسة.

وقد يعكس تصميم البرنامج على أساس التتابع من فهم الكلمة إلى فهم الجملة ثم فهم الفقرة، والذي تم بناؤه بأسلوب منظم، وتدريب عينة التلاميذ عليه وفق خطوات صغيرة مخططة تتيح مبدأ التكرار والممارسة، ساعد بدوره في تطوير الاستقلالية في تكرار الكلمات، وزيادة قدرة التلاميذ على الاحتفاظ وتخزين واسترجاع المادة التعليمية. يضاف إلى ذلك توفير وسائل متنوعة كالصور والرسوم والشرائح والحاسوب ولوحات الجيوب والبطاقات، ساعد على تنمية إدراكهم للكلمات والجمل علاوة على تنمية إدراكهم لأوجه التشابه والاختلاف في الصور والكلمات مما أسهم في تطوير قدرتهم على اكتشاف معانيها ودلالاتها.

وبهذا يكون البرنامج قد ساعد في علاج صعوبات تعلم القراءة برفع كفاءة التلاميذ في مهارات القراءة الصامتة، لاعتماده على قدرات التلاميذ المختلفة وتوظيفها في العلاج من خلال مكوناته وأنشطته، وممارساته، بما يتناسب مع ميول واهتمامات التلاميذ ورغباتهم، لذلك جاءت نتائج التطبيق البعدي للدراسات تشير إلى تحسن في أداء المجموعة التجريبية مما يدعم أثر البرنامج المقترح.

3- نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم ومهارات كل من: فهم الكلمة، وفهم الجملة، وفهم الفقرة، كما تقاس باختبار صعوبات تعلم القراءة قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه على المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي" وللتحقق من صحة الفرضية استخدم المؤلف اختبار (ت) لتعرف الفروق في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة والجدول (6) يبين ذلك:

جدول (6)

قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة

المجموعة	التجريبية ن = 30		الضابطة ن = 30		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
البعد	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الكلمة	5.1500	5.16657	8.1333	4.0032	6.049	0.001	البعدي
الجملة	2.7167	2.69716	4.50000	2.08029	8.117	0.001	البعدي
الفقرة	7.5000	2.44103	7.4333	2.90877	6.117	0.001	البعدي
الكلية	15.3667	8.114	20.0667	7.750	9.452	0.001	البعدي

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.001) في درجات تلاميذ المجموعة التجريبية على اختبار صعوبات تعلم القراءة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، حيث بلغ متوسط (فهم الكلمة) في التطبيق القبلي (5.15000)، وجاء في التطبيق البعدي (10.4000) بفارق وقدره (5.25)، وبلغت قيمة (ت) لهذا التطبيق البعدي (6.049)، وهي دالة عند مستوى (0.001). أما (فهم الجملة) فقد كان متوسط درجات التطبيق القبلي يساوي (2.7167)، ومتوسط درجات التطبيق البعدي (8.1667). بفارق وقدره (5.45)، وجاءت قيمة (ت) تساوي (8.117)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.001).

وبلغ متوسط (فهم الفقرة) في التطبيق القبلي (7.5000)، ومتوسط التطبيق البعدي هو (11.2000) بفارق وقدره (3.7)، وجاءت قيمة (ت) تساوي (6.117)، وهي دالة عند مستوى (0.001). أما متوسط الدرجة الكلية للتطبيق القبلي هو (15.3667)، وللتطبيق البعدي يساوي (29.7667)، بفارق وقدره (14.40). وبلغت قيمة ت (9.452) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.001). وتؤيد وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات

المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. وبذلك تتحقق الفرضية الثالثة للدراسة.

تفسير النتيجة السابقة ومناقشتها:

ويمكن تفسير النتيجة السابقة في ضوء الفروق في درجات المجموعة التجريبية بين درجات التطبيق القبلي، والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة لصالح التطبيق البعدي. من خلال الممارسات الصفية واللاصفية التي تضمنها البرنامج المقترح، وأسهمت في إكساب التلاميذ مهارات القراءة الصامتة، وكيفية التعامل معها، وتطبيقها في قراءاتهم، إضافة إلى أنها وفرت البيئة المناسبة لتنفيذ التدريب وساعدت على نجاح البرنامج. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (يسريةعلي أمان آل جميل، 2006) التي أشارت إلى وجود فروق بين التطبيق القبلي والبعدي في أداء المجموعة التجريبية، حيث تمكنت تلميذات العينة من التغلب على صعوباتهن في مهارات القراءة الصامتة، من خلال درجات الاختبار البعدي التي أكدت نجاح البرنامج المقترح وأهميته في علاج صعوبات القراءة. وكذلك دراسة (حسام عباس خليل طنطاوي، 2006) التي وجدت فروقا واضحة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي في أداء المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، الأمر الذي أحدث فروقا بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

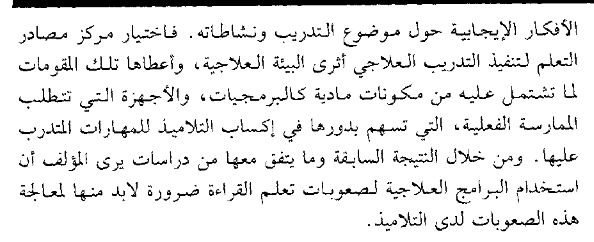
وكذلك دراسة (صلاح عميرة علي، 2008) التي توصلت إلى أن الفروق بين أداء المجموعة التجريبية والضابطة، يرجع إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتيجة الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية. وهذه الفروق تبين أثر البرنامج العلاجي المقترح. وأيد ذلك دراسة (أحمد إبراهيم موسى حجازي، 2001) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للعينة التجريبية نتيجة تعرضها للبرنامج العلاجي المقترح. وتشير دراسة كل من: (حمده حسن عبد الرحمن السليطي، 2001) ويعقوب موسى علي، 1996)، و(أحمد زينهم أبو حجاج، 1996)،

و(موريس، 1996)، و(بدير خيري مغازي، 1993)، و(فاطمة عبد الرحمن المطاوعة، 1990)، و(فتحي حسانين محمد، 1987)، و(هاردينج، 1985) إلى وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

ويرى المؤلف أن الفروق في نتيجة التطبيق القبلي والبعدي في درجات المجموعة التجريبية يمكن أن يعزى إلى المادة العلمية وتركيزها على المهارات المستهدفة في البرنامج، و تدريب أفراد المجموعة التجريبية عليها من خلال صور البرنامج، ورسومه، وألعابه، وأنشطته، وتدريباته، الأمر الذي ساعد التلاميذ للحصول على درجات مرتفعة في التطبيق البعدي تبين أثر البرنامج وصلاحيته لعلاج صعوبات تعلم القراءة الصامتة (الفهم). وكذلك التزام المؤلف بخطوات بناء البرامج التعليمية العلاجية، التي تستهدف تنمية وعلاج مهارات محددة لدى التلاميذ، وإكسابهم هذه المهارات، بالإضافة إلى كافة العناصر التابعة للبرنامج المقترح، والتي وضع المؤلف تصوره، وأفكاره، وجهده حولها. بحيث يصبح البرنامج منظومة تعليمية متكاملة، تستهدف جميع عناصره أثناء علاج صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس.

فمراعاة الفروق الفردية والشخصية بين التلاميذ، وكيفية التعامل معهم، وتوفير البيئة المناسبة لهم للتعبير عن أفكارهم، ومشاعرهم من خلال أنشطة الموضوعات؛ مع المرونة والتنوع في ممارسة هذه المهارات، كل ذلك ساهم في إحداث تحسن في أداء عينة التطبيق ومساعدة التلاميذ على تخطي صعوباتهم القرائية. وأوضح أثر البرنامج في علاج ظاهرة صعوبات تعلم القراءة لدى المجموعة التجريبية أكثر من الضابطة.

ويتضح كذلك أثر البيئة العلاجية بتنوع استراتيجياتها التي دعمت الأداء في علاج صعوبات تعلم القراءة، فساعدت التلاميذ على تعرف جوانب القصور في فهمهم للنص، واستثمار قدراتهم المختلفة للتغلب على تلك الجوانب. حيث إن مهارات القراءة التي يتدرب عليها التلاميذ تحتاج إلى وقت كبير وترابط بين المهارات المختلفة، مما يثير انتباه وتفكير وإدراك التلميذ وتوليد



الأفكار الإيجابية حول موضوع التدريب ونشاطاته. فاختيار مركز مصادر التعلم لتنفيذ التدريب العلاجي أثرى البيئة العلاجية، وأعطاها تلك المقومات لما تشتمل عليه من مكونات مادية كالبرمجيات، والأجهزة التي تتطلب الممارسة الفعلية، التي تسهم بدورها في إكساب التلاميذ للمهارات المتدرب عليها. ومن خلال النتيجة السابقة وما يتفق معها من دراسات يرى المؤلف أن استخدام البرامج العلاجية لصعوبات تعلم القراءة ضرورة لابد منها لمعالجة هذه الصعوبات لدى التلاميذ.

4- نتيجة الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمهارات الفهم ودرجات كل من: (فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفقرة)، بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة" وللتحقق من صحة الفرضية قام المؤلف باستخدام اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين درجات التطبيق القبلي والبعدي والجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار صعوبات تعلم القراءة

التطبيق / البعد	التجريبية ن = 30		الضابطة ن = 30		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة لصالح
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الكلمة	5.1500	5.16657	8.1333	4.0032	6.049	.029	القبلي
الجملة	2.7167	2.69716	4.50000	2.08029	8.117	.252	القبلي
الفقرة	7.5000	2.44103	7.4333	2.90877	6.117	.004	البعدي
الكلية	15.3667	8.114	20.0667	7.750	9.452	.001	البعدي

يلاحظ من الجدول (7) أن متوسط درجات التلاميذ في (فهم الكلمة) للتطبيق القبلي يساوي (6.9000)، وللتطبيق البعدي (8.1333)، بفارق وقدره

(1.3333)، وبلغت قيمة ت (2.299) بمستوى دلالة (0.029) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح التطبيق القبلي. أما (فهم الجملة) فجاء متوسط درجات التطبيق القبلي (4.000) والتطبيق البعدي (4.5000) بفارق وقدره (0.05) ، وكانت قيمة ت تساوي (1.168) بمستوى دلالة (0.252)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) لصالح التطبيق القبلي. وكان متوسط درجات (فهم الفقرة) للتطبيق القبلي يساوي (5.4333)، وللتطبيق البعدي (7.4333)، بفارق وقدره (2.)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) لصالح التطبيق البعدي. وبلغ متوسط الدرجة الكلية للتطبيق القبلي (16.3333)، ومتوسط التطبيق البعدي (20.0667). بفارق وقدره (3.74). وبلغت قيمة ت (3.964)، وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) لصالح التطبيق البعدي.

وبالنظر للدرجات السابقة يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعة الضابطة بين التطبيقين القبلي والبعدي في (فهم الكلمة، وفهم الجملة)، وهذا يعني قبول الفرضية الرابعة للدراسة في بعدي (فهم الكلمة، وفهم الجملة)، أما (فهم الفقرة، والدرجة الكلية) فتشير الدرجات إلى وجود فروق لها دلالة إحصائية بين التطبيقين لصالح التطبيق البعدي، ويعزى ذلك إلى خبرات المنهج الدراسي التي قد تسهم في تحسين مستوى التلاميذ في القراءة الصامتة.

تفسير النتيجة السابقة ومناقشتها:

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بوجود فروق ذات دلالة في درجات تلاميذ المجموعة الضابطة لصالح التطبيق البعدي في بعد (الجملة والدرجة الكلية)، للأنشطة المدرسية الممارسة في المواد الدراسية المختلفة ومادة اللغة العربية والتي قد يفيد بعضها في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى التلاميذ. واختلفت هذه النتيجة مع بعض الدراسات، وذلك من خلال المقارنة بين أداء المجموعات حيث تتفق معها في وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية

والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية الأمر الذي يدعم أثر البرامج المستخدمة في الدراسات. وتختلف عنها في أداء المجموعة الضابطة حيث تشير الدراسات إلى عدم وجود تحسن في أداء المجموعة الضابطة، بينما النتيجة الحالية وجدت فروقا ذات دلالة في (فهم الجملة، والدرجة الكلية). عند المقارنة بين التطبيقين القبلي والبعدي.

وتعود هذه الدلالة إلى الخبرات والتدريبات والأنشطة والرعاية التي يتلقاها التلاميذ من المنهج المدرسي، حيث إن التلاميذ لم يكونوا معزولين تماما وإنما يخضعون إلى التغذية الراجعة والمتواصلة للمناهج التعليمية. والداعية إلى تحسين مستوى التلاميذ في القراءة بسلطنة عمان. وكذلك الدورات التي يتلقاها المعلمون في الميدان التربوي والهادفة إلى التغلب على مشكلات العملية التعليمية ومن أهمها صعوبات التعلم. وأساليب التقويم الحديثة التي سايرت تحديث المناهج ومواكبة تطورات العملية التعليمية، بالتركيز على قدرات التلاميذ واستثمارها، وتطويرها وتحسينها وعلاج صعوباتهم من خلال تنوع وسائل التقويم وشموليتها.

يضاف إلى ذلك إدخال التكنلوجيا الحديثة في عرض الدروس كالكمبيوتر وأجهزة العرض وغيرها، حيث يقوم المعلمون بتنفيذ بعض المواقف الصفية باستخدام الوسائل الحديثة، وإضافة عنصر التشويق والتغيير للدروس التعليمية. أيضا توجه وزارة التربية والتعليم بالسلطنة بتوفير معلم صعوبات تعلم في مدارس الحلقة الثانية (5–10)، تواصلا مع برامج الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (1-4). واستمرارا للتغلب على ظاهرة صعوبات التعلم والتقليل من أثرها على المستوى الأكاديمي للتلاميذ. ويتضح من خلال النتائج السابقة أن البرنامج المقترح أسهم بما تضمنه من استراتيجيات وأنشطة مختلفة، التي هيأت بيئة جيدة لمراعاتها واقع التلاميذ واهتماماتهم، وميولهم، عند ممارسة العلاج، في علاج صعوبات تعلم القراءة، وتنميتها لدى تلاميذ الصف الخامس.

التوصيات

في ضوء ما توصل إليه المؤلف من نتائج فإنه يوصي بالآتي:

1- ضرورة الاهتمام بعلاج صعوبات تعلم القراءة وتدريب المعلمين على أساليب وطرائق تشخيصها، وعلاجها.

2- بناء أدوات تشخيصية مقننة لصعوبات تعلم القراءة في المدارس وبرامج علاجية لتدريب المعلمين عليها.

3- توظيف الصور الرسوم والحاسوب والألعاب والوسائل التعليمية المختلفة أثناء علاج صعوبات تعلم القراءة.

4- تدريب المعلمين على إعداد الخطط والبرامج العلاجية، وكيفية تنفيذها لذوي صعوبات تعلم القراءة في المراحل التعليمية.

5- توظيف غرفة مصادر التعلم أثناء تطبيق البرامج العلاجية والاستفادة من خدماتها لتنفيذ الأنشطة والبرامج.

6- تركيز المجلات التربوية التي تتبناها وزارة التربية والتعليم على تزويد المعلمين بكل المستجدات الحديثة في تشخيص وعلاج صعوبات تعلم القراءة.

7- تزويد مدارس الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسي بمعلمي صعوبات التعلم بعد إعدادهم إعدادا أكاديميا.

المقترحات

توجد لدى المؤلف مجموعة من المقترحات لإقامة دراسات أو بحوث أو مشاريع تربوية لدراسة ومعالجة ظاهرة صعوبات تعلم القراءة، يوجه إليها المعنيين والمتخصصين، والباحثين، والدارسين في هذا المجال للاهتمام بها والتركيز عليها، ومنها:



1- تقويم كتب القراءة في مراحل التعليم المختلفة في ضوء مهارات القراءة بنوعيها (الجهرية والصامتة).

2- مدى ارتباط التحسن في مهارات القراءة الصامتة بالتحصيل الدراسي والميول القرائية لدى تلاميذ الصف الخامس.

3- تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتشخيص صعوبات تعلم القراءة لدى معلمي اللغة العربية.

4- فاعلية برنامج مقترح باستخدام الحاسوب لعلاج صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس.

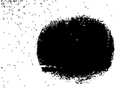
5- فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم الكتابة لدى تلاميذ الصف الخامس.

6- فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الخامس.



- أولا: المراجع العربية
- ثانيا: المراجع الأجنبية





المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

1- القرآن الكريم.

2- أحمد إبراهيم موسى حجازي(2001). فاعلية التدريب على برنامج مقترح باستخدام الكمبيوتر لتحسين صعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (في ضوء النموذج الكلي لوظائف المخ)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

3- أحمد أحمد عواد(1995). مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم لدى الأطفال (اختبارات ومقاييس)، ط1، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر، ص21.

4- أحمد أحمد عواد؛ مسعد ربيع عبد الله(1995). "الفروق بين التلاميذ العاديين وذوي صعوبات التعلم في حل المشكلات الرياضة اللفظية" بحث في المؤتمر العلمي، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

5- أحمد زينهم أبو حجاج(1996). "برنامج مقترح لعلاج الضعف القرائي وبعض صعوبات القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

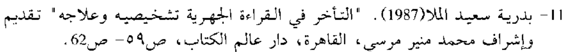
6- أحمد محمد الزعبي(2003) . التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهم وإرشادهم، عمان، دار زهران.

7- أشرف عبد الغفار عبد البر محمد(2004). "فاعلية برنامج معرفي - سلوكي لعلاج صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ص60- ص68

8- أماني حلمي عبد الحميد(1992). إعداد برنامج علاجي للمتخلفين قرائيا من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

9- أنور الشرقاوي(1983). "دراسة لبعض المتغيرات بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت" مجلة دراسات الخليج" العدد الثامن، المطبعة العصرية بدولة الكويت، ص55- ص105.

10- بدرية سعيد الملا(1985). "برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف الرابع"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.



11- بدرية سعيد الملا(1987). "التأخر في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه" تقديم وإشراف محمد منير مرسي، القاهرة، دار عالم الكتاب، ص٥٩- ص62.
12- بدير خيري المغازي(1993). "دراسة تجريبية لمدى فعالية التدريب على حسب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
13- تيسير مفلح الكوافحة(1990). "صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة بها في المرحلة الابتدائية واقتراح خطة شاملة لعلاجها" رسالة ماجستير غير منشورة، معهد دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.
14- جاي بوند؛ مايلزر تنكر، باربارا واسون(1984). "الضعف في القراءة تشخيصه-وعلاجه" ترجمة محمد منير مرسي وإسماعيل، أبو العزايم، القاهرة، عالم الكتاب، ص232- ص241.
15- جمال مثقال القاسم(2000). " أساسيات صعوبات التعلم"، ط1، القاهرة، دار صفاء للنشر والتوزيع، ص29.
16- جمال مصطفى العيسوي(1999). العيوب الخطية الشائعة لدى تلاميذ التعليم العام ومن يعدون لتدريس اللغة العربية بالمدينة المنورة، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (56)، يناير.
17- جمعة سيد يوسف(2001). "الاضطرابات السلوكية وعلاجها"، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، ص80.
18- حاتم حسين البصيص(2007). فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة والكتابة وتنمية الميول نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء استراتيجيات الذكاءات المتعددة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة.
19- حسام عباس خليل طنطاوي(2006). فاعلية برنامج مقترح لعلاج صعوبات تعلم القراءة في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
20- حسانين فتحي(1989). "أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة طنطا .
21- حسن شحاته(1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط1، القاهرة، الدر المصرية اللبنانية، ص38- ص 44.
22- حسين سليمان قورة(1981). دراسات تحليلية ومواقف تطبيقية في تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي، القاهرة، دار المعارف، ص152 - ص155.
23- حسين سليمان قورة(1986). " دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية في عالم اللغة العربية"، القاهرة، دار المعارف، ص27.
24- حمده حسن عبد الرحمن أبو ظاغن السليطي(2001). "برنامج متعدد المداخل



لعلاج بعض مشكلات تعلم القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة قطر" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

25- خديجة أحمد السباعي(2000). دراسة لبعض المتغيرات المعرفية والوجدانية المرتبطة بصعوبات تعلم القراءة لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي باليمن، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد السادس عشر، العدد (1)، يناير.

26- راتب عاشور؛ محمد الحوا مده(2003). أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ص63.

27- رأفت رخا السيد محمد أبو رخا(2003). أثر استخدام برنامج علاجي لأطفال المرحلة التأسيسية ذوي صعوبات التعلم"دراسة تجريبية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

28- رشدي أحمد طعيمه(2005). الاتصال اللغوي في مجتمع المعرفة، المؤتمر الدولي الرابع لمعهد الدراسات والبحوث التربوية " التعليم باللغة العربية في مجتمع المعرفة"، القاهرة، 5-7 يوليو.

29- رشدي أحمد طعيمه(2000). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، وتطويرها، وتقويمها، ط2، القاهرة، دار الفكر العربي للطبع والتوزيع، ص91.

30- ريما سعد الجرف(1994). تحليل أخطاء التعرف على الرموز المكتوبة لدى تلميذات الصفوف الأول والثاني والثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، (في) طنطاوي (2006)، رسالة ماجستير، غير منشورة، معهد البحوث والدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

31- زيدان أحمد السر طاوي(1996). العوامل المساهمة في صعوبة تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية، رسالة التربية وعلم النفس، العدد السادس.

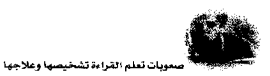
32- زيدان أحمد السر طاوي؛ عبد العزيز مصطفى السر طاوي؛ وائل موسى خشان؛ وائل موسى أبو جودة(2001). مدخل إلى صعوبات التعلم، ط1، السعودية، مكتبة الملك فهد الوطنية.

33- سامي محمد ملحم(2002). "صعوبات التعلم"، ط1، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ص 281 - ص 282.

34- سعاد مبارك الفوري(2003). "برنامج معالجة صعوبات التعلم لدى تلاميذ الحلقة الأولى في مدارس التعليم الأساسي ودور المعلم في اكتشاف صعوبات التعلم" سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، دائرة محو الأمية والتربية الخاصة، تاريخ الرجوع 26/ 8/ 2006

www.Moe.gov.om/moe/bulleetn/lstisu/leand.htm

35- سعيد حسني العزة (2002). صعوبات التعلم المفهوم والتشخيص والأسباب وأساليب التدريس واستراتيجيات العلاج، ط1، عمان، دار الثقافة للنشر، ص185- ص189.



36- سعيد عبد الله دبيس(1994). "المظاهر السلوكية المميزة لصعوبات التعلم النمائية وعلاقتها ببعض المتغيرات" مجلة علم النفس، العدد29، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ص35.

37- سعيد عبد الله لافي(2006). أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي الثامن عشر "مناهج التعليم وبناء الإنسان"، مجلد 3، 25-26 يوليو.

38- سليمان الخضري الشيخ(1990). الفروق الفردية في الذكاء، القاهرة، دار الثقافة، ص115- ص 133.

39- سمير يونس أحمد صلاح(1994). برنامج لعلاج جوانب التأخر في القراءة الصامتة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمصر، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

40- سنية محمد عبد الباسط(1995). مدى إتقان تلاميذ الصفوف الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

41- سيد أحمد عثمان(1990). "صعوبات التعلم" القاهرة، مكتبة ألا نجلو المصرية، ص30- ص35.

42- السيد خالد إبراهيم مطحنة(1994). "دراسة تجريبية لمدى فعالية برنامج قائم على نظرية تشغيل المعلومات في علاج صعوبات التعليم لدى الأطفال في القراءة"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا ، ص60.

43- صابر عبد المنعم محمد(1993). تنمية المهارات الأساسية في القراءة الجهرية لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

44- صلاح الدين محمود عراقي(1991). "العلاج المعرفي السلوكي ومدى فاعليته في معرض الاكتئاب"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ص65.

45- صلاح عميرة علي(2008). "صعوبات التعلم القراءة والكتابة، التشخيص والعلاج" ط2، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص13.

46- طه علي الدليمي؛ سعاد عبد الكريم الوائلي(2003). الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ط2، عمان، دار الشروق للتوزيع.

47- عبد الحميد سليمان السيد(1992). "دراسة لبعض متغيرات الشخصية المرتبطة بصعوبات التعلم" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، الزقازيق.

48- عبد الحميد سليمان السيد(2002). "فاعلية برنامج في علاج صعوبات الإدراك البصري وتحسين القراءة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم" دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، المجلد1، العدد(8)، 155-181

49- عبد الحميد سليمان السيد(2003). "صعوبات التعلم تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها" ط2، القاهرة، دار الفكر العربي، ص7- ص150.

50- عبد الرحمن الأحمد(1995). المؤسسات العامة ودورها في تشجيع أبناء المجتمع وفئاته على القراءة، المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربية، الكويت، ص83.

51- عبد الفتاح البجة(2001). " أساليب تدريس اللغة العربية"، ط1"، الإمارات العربية، العين، دار الكتاب الجامعي، ص44.

52- عبد الله علي الحصين(1995). نموذج مقترح لإستراتيجية التدريس التشخيصي العلاجي، رسالة الخليج العربي، السنة الخامسة عشر، العدد (52)، الرياض، ص63.

53- علي إبراهيم إسماعيل(2003). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب، واتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، مملكة البحرين.

54- علي أحمد مدكور(2006). نظريات المناهج التربوية، ط4، القاهرة، دار الفكر العربي، ص 61.

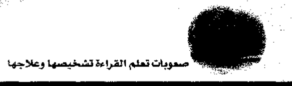
55- علي سعد جاب الله(1996). تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثانوي العام، عدد خاص من مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات، بحوث مؤتمر تربية الغد.

56- غصوب خميس وآخرون(1997). مناهج اللغة العربية المطورة لمراحل التعليم العام، ط1، الدوحة، العالمية للطباعة، ص20- ص21.

57- فاطمة عبد الرحمن المطاوعة(1990). تنمية بعض مهارات الفهم في القراءة الصامتة عند تلميذات الصف الثاني الإعدادي بدولة قطر واتجاهاتهن نحوها باستخدام أسلوب التعليم الفردي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

58- فايزة السيد محمد عوض؛ محمد السيد أحمد سعيد(2003). فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المؤتمر الثالث لجمعية القراءة والمعرفة (القراءة وبناء الإنسان)، 9-10 يوليو.

59- فتحي حسانين محمد(1987). أثر برنامج مقترح لتنمية مهارة السرعة والفهم في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.



60- فتحي علي يونس؛ محمود كامل الناقة؛ رشدي أحمد طعيمه؛ أحمد حسن حنورة(1999). "طرق تدريس اللغة العربية" وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، مشروع تدريب المعلمين الجدد، برنامج تحسين التعليم الأساسي، ص36- ص88.

61- فتحي مصطفى الزيات(1998). "صعوبات التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية"، ط1، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص34- ص36.

62- فتحي مصطفى الزيات(2002). "نمذجة العلاقات السلبية بين صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية واضطرابات السلوك الاجتماعي والانفعالي"، وقائع ندوة الاضطرابات السلوكية لدى الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة، المنامة، ص 75-169، 20-22 / مايو.

63- فتحي يونس؛ محمود الناقة؛ رشدي طعيمه(1996). تعليم اللغة العربية أسسه وإجراءاته، ط1، القاهرة، سعد سمك للطباعة.

64- فوزية محمد حسن أخضر(1993). "المدخل إلى تعليم ذوات الصعوبات التعليمية والموهوبين" الرياض، مكتبة التوبة.

65- قحطان أحمد الظاهر(2004). صعوبات التعلم، ط1، عمان، دائر وائل للنشر، ص29- ص48.

66- كمال عبد الحميد زيتون(2003). "التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة " عمان، عالم الكتب.

67- كيرك وكالفانت(ترجمة) زيدان أحمد السر طاوي؛ عبد العزيز السر طاوي (1998). "صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية" الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية، ص83-ص89.

68- محمد صلاح الدين مجاور(1998). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي.

69- محمد عبد الرحيم(1998). "صعوبات التعلم"، ط1، عمان، دار الفكر للباعة والنشر، ص41.

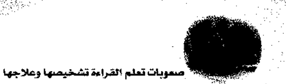
70- محمد علي كامل(2005). مواجهة التأخر الدراسي وصعوبات التعلم، ط1، السعودية، الساعي للنشر.

71- محمد قدري لطفي(1985). التأخر في القراءة تشخيصه وعلاجه في المرحلة الابتدائية، ط3، القاهرة، مكتبة.

72- محمد لطفي محمد جاد(2003). فعالية إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة القراءة والمعرفة، العدد الثاني والعشرون، مايو.

73- محمد منير مرسي(1988). القراءة مفهومها ومهاراتها وبحوثها واختباراتها، مجلة دراسات في المناهج الدراسية، مركز البحوث التربوية، المجلد التاسع عشر، جامعة قطر، الدوحة، ص190- ص191.

74- محمود خاطر؛ مصطفى رسلان(1986). "اللغة العربية والتربية الدينية" القاهرة، دار المعرفة، ص23- ص31.
75- محمود عبد الحليم منسي(1989). " العوامل المرتبطة بصعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" دراسة استطلاعية في المدينة المنورة، العدد السابع، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا.
76- محمود عبد الحليم منسي(2003). "التعلم (المفهوم، النماذج، التطبيقات)" القاهرة، مكتبة ألا نجلو المصرية.
77- محمود عوض الله سالم؛ مجدي محمد الشحات؛ أحمد حسن عاشور(2003). "صعوبات التعلم (التشخيص والعلاج)"، ط1، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
78- مصطفى إسماعيل موسى(2001). أثر إستراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وإنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، المؤتمر العلمي الأول (دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة)، المنيا، عدد أكتوبر، مجلد 1، ص 83
79- مصطفى محمد الفار(2003). "الدليل إلى صعوبات التعلم"، ط 1، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، ص20- ص24
80- منصور أحمد عبد المنعم(1988). "تقويم صعوبات تعلم الجغرافيا المرتبطة بمهارات قراءة الخرائط في المدارس الثانوية "دراسة تشخيصية"، المجلة التربوية، الكويت، العدد12، 175-203
81- نادية أحمد التل؛ يوسف عبيدات(1997). "أثر القراءة الجهرية والقراءة الصامتة والاستماع في الاستيعاب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي" جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، المجلد (13) ، العدد (1)، ص 171 - ص 271
82- نبيل عبد الفتاح حافظ (2000). " صعوبات التعلم والتعليم العلاجي"، ط1، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق، ص165- ص171.
83- نصرة عبد المجيد جلجل(1994). تشخيص العسر القرائي غير العضوي لدى عينة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع فاعلية برنامج مقترح، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
84- نصره عبد المجيد جلجل(2003). "الدسلكسيا الإعاقة المختلفة"، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
85- هويدا حنفي محمود رضوان(1992). "برنامج صعوبات التعلم في القراءة والكتابة والحساب للصف الرابع من التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
86- وزارة التربية والتعليم(2005). الضعف القرائي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مظاهره، وأسبابه، ومقترحات علاجه. المكتب الفني للدراسات والتطوير. سلطنة عمان.



87- ياسر الجيلواني(2003). " تدريس وتقييم مهارات القراءة"، ط1، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ص142.

88- يسريه بنت علي بن أمان آل جميل(2006). فعالية برنامج مقترح لاستخدام مراكز مصادر التعلم في تنمية مهارات القراءة الصامتة لدى كل من التلاميذ المتفوقون والضعاف بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان - دراسة تجريبية - رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الدول العربية.

89- يعقوب موسى علي(1996). " التعلم التعاوني ودوره في علاج صعوبات تعلم مهارات القراءة لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بليبيا" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانيا: المراجع الأجنبية

90- Agnello, C, Jockl, P, Pearson, I, & Velasco, D (1998). Improving Student Reading Comprehension in the Content Areas through the Use of Visual Organizers, M.A. Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Sky light, US, Illinois, Eric Digest, 42085.

91- Anderson J.C, Williams. S. Mc gee, R Silva, P.A (1987): DSM III disorders in pre-adolescent children prevalence in a large sample from the several population. Archives of General psychiatry,3, 44-96.

92- Burns, P.C (1984). Teaching Reading in Roday?s Elementary Schools, Boston , Houghton Mifflin Company, 3 rd .ed .

93- Cooper, D, Mc Williams, J, Boschken, I, Pistochini, L, (1998).Stopping Reading Failure; Reading Intervention for Intermediate Grade Students, SOAR To Success, Professional Articles.

94- Dole, J, Braun, K, & Trathen, W (1996).The effects of strategy instruction on the comprehension performance of at-risk students. Reading Research Quarterly, vol 31,No (1) 62-88.

95- Douglas, S.K & et.al (1989). Available study of the Standard- Binet, Forth Edition with students with learning disabilities. J. of, Learning. Disabilities. Vol 22. No (4).P, 261-291.

96- Engelmann, S, Becker, W, Hanner, S & Johnson, G (1988). Corrective Reading Program: Series guide (rev. ed) Chicago Science Research Associates.

97- Frost, J, (1995). Academic Interventions for Children with Dyslexia Who Have Phonological Core Deficits, ERIC Digest, E, 539.

98- Gillespie, C (1981).Acase Study utilizing developmental biblitherop methodology in the Secondary remedial reading Classroom to enhance reading proficiency and self-esteem. ?Diss . Abs . Int, Vol .55, No.(4).

99- Grossen, B (1997). 30 years of research, What we know about how children learn to read. Santa Cruz, CA,Center for the Future of Teaching and learning Eric Digest (415492).



100- Gunnison, J.A, Kauffman, N.L & Kuffman, A.S (1982). Sequential and simultaneous processing applied to remediation. Academic Therapy, vol 12.No (3) P. 296-307.

101- Hallahan, D.P, (1996). Introduction to learning disabilities. Boston, Allyn and Bacon..

102- Harding, L.M. (1985). Reading errors and style in children with a specific reading disability. J of Research in Reading, vol 1. No (2), p.120-128.

103- Hill, L & Hale, M, (1991). Remedial reading drills, Ann Aroh, MI: Wahl.

104- Horn, F.W & Richard, T. (1985). Identification of Learning problems, Ameta analysis. J. of Edu. Psy, Vol. 77, No (5), P, 597.

105- Jeffrey, R, (1999).Tailored Reading: Now almost anyone can tutor Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children.

106- Johnson, D.W, Johnson, R.T (1992). Implementing Cooperative Learing, Contemporary Education, Vol.63, No(3), p 80-173

107- Johnson, S.W .& Morasky ,R.L (1980) Learning Disabilities.(2),Boston,Allyn and Bacon, Inc.

108- Joseph, M (1999). Word boxes help children with Learning Disabilities identify and spell words, the Reading Teacher Vol. 52.No.(4), p 82 - 102

109- Juel, C, (1996). What makes Literacy tutoring effective? Reading Research Quarterly, Vol 31,No (3). P 268-289.

110- Lerner, J .W.(1997). Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies. (7th.d). Boston, Houghton, Mifflin Company.

111- Mc Cromick, S (1999). instructing students who have Literacy Problems New Jersey, Merrill, 3 rd .ed.

112- McCormick, S (1994). A nonreader becomes a reader: A case study of Literacy acquisition by a severely disabled reader. Reading Research Quarterly, Vol 29, No (2), 156-176.

113- McKinney, & Feagans,(1984). Adaptive class room behavior of learning disabled students. Journal of Learning Disabilities. 360-367.

114- Moore , M & Wade, B (1998). Reading strategies. A comparative study of ex. Reading Recovery students and peers Research in Education, Vol (60), No (4) November, P.P. 21 ? 28 .

115- Morris, A (1996).The effect of ahmodifled workshop approach on the reading achievement and attitudes toward reading of community college developmental reading students, Diss . Abs Int , Vol .56, No (12), June. P 71 - 91.

116- National Association for the Education of young Children (November, 1997). The benefit of an inclusive education. Making it work. (Retrieved: http://ericps.ed.uiuc.edu/npin/respar/inclu697.html)

117- National Institute of Health (December, 1997). Types of learning Disabilities. (Available: http://www.ldonline.org./abcs-info/ld-types.html).

118- Oliver , I (1997). Effects of prereading strategies on Comprehension abilities of fourth ? and fifth ? grade students, Diss, Abs . Int ., Vol 58, No(2) , August , P.415 - 426

119- Pikulski, J, (1997). Preventing Reading Problems: Factors Common to Successful Early Intervention Programs, Reading Center, Houghton Mifflin co. pp. 480-483.
120- Pumfrey, P (1985). Reading test and assessment techniques , London Hodder and Stoughton L td ,2nd .ed.
121- Quatroche, J (1999).helping the Underachiever in Reading, ERIC clearinghouse on Reading, English and Communication. Digest, 141.
122- Rae, G & Potter, T(1981). informal Reading Diagnosis , New Jersey , Prentice ? Hall,2nd .ed.
123- Renolds, A. & Flage, PW. (1983). Cognitive psychology. Press, New York, P369.
124- Roberts, C (1991). A study of changes in reading achievement attitudes toward reading and academic self-esteem of adolescent students performing below grade level competency who participated in an instructional program of reading work shop Diss. Abs . Int . Vol 54 . No (2). August, P . 472 ? 489.
125- Santiago, D (1991). Effects of two meat cognitive Strategies on the reading comprehension Performance of Low achievers (with Spanish text), Ph.D. Fordham University.
126- Shanahan, Sh (1998). Acelebration of reading, How our School read for one million minutes, The reading teacher, Vol.52, No(1), p 69- 88.
127- Smith, C & Sensenbaugh, R. (1992).Helping Children Overcome Reading Difficulties, ERIC Digest 344190.
128- Snow, c, E (2000). Preventing Reading Difficulties in young Children, htt:// www.nap.egu/reading.room/books/prdye.htm,Retrieved 26/6/2000.
129- Southgate, V & et.al (1983). Extending Beginning, London Heinemann Educational Books Ltd , 3 rd. ed.
130- Spache, G. & Spache, E (1981). Reding in the Elementary School, Boston, Allyn & Bacon,5 th .ed.
131- Swanson .H & Hosking .M.(2001).Instruction adolescents with Learning disabilities, component and composite Analysis, Learning Disabilities Research & Practice, Vol 16, No (2), 109-119.
132- Wiederholt, J.L. (1987). Historical perspectives on the education of the learning disabled. In L. Mann & D. Sabatino (Eds). The second review of special education Philadelphia, J. of Special Education Press. (P.P.103-152)
133- Williams , Sh, M & Silva . Ph (1985). Some Factors associated with reading ability, Journal of Educational Research.Vol.27,No (3),. p.159 .
134- Yoon, J (2002). Effectiveness of Sustained Silent Reading on Reading Attitude and Reading Comprehension of Fourth - Grade Korean students, PHD Dissertation, The University of Georgia, U.S. Georgia.



الدكتور: سالم بن ناصر بن سعيد الكحالي

سلطنة عمان/ ولاية صحم/ حلة الكحاحيل

- بكالوريوس تربية تخصص اللغة العربية كلية التربية بصحار سلطنة عمان ٢٠٠٠م
- ماجستير تربية علم النفس التربوي كلية التربية جامعة السلطان قابوس ٢٠٠٥م
- دكتوراه تربية علم النفس التربوي جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠٠٨م.
- محاضر غير متفرغ لمقرر مهارات التعلم الذاتي بالجامعة العربية المفتوحة - فرع سلطنة عُمان.
- مدرب معتمد في مجال تنمية الموارد البشرية والتدريب.
- عضو بالأكاديمية البريطانية لتنمية الموارد البشرية.
- قدم العديد من الورش والبرامج التدريبية للمشرفين التربويين، والمعلمين.
- شارك في تنفيذ عدد من المشاريع والبحوث والدراسات واللقاءات والمنتديات التربوية.





دولة الكويت

حولي - شارع بيروت - عمارة الأطباء

هاتف 1985 2264 فاكس 7784 2264 965 +

ص.ب: 4848 الصفاة - 13049 - الكويت

دولة الامارات العربية المتحدة

العين: - ص.ب: 16431هاتف: 7662189 فاكس 7657901 3 971 +

دبي: - ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس 2630628 4 971 +

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر - امتداد رمسيس 2

مقابل وزارة المالية - مدينة نصر - القاهرة

هاتف: 8143 2262 فاكس: 002 02 2263 6587

www.alfalahbookshop.com

